sous la direction de

Fernand Ouellet

Institut québécois de recherche sur la culture
iqrc
1979

PLURALISME

et

PLURALISME

et

Jalons
pour une approche critique
de la formation interculturelle
des éducateurs

1988

INSTITUT QUÉBÉCOIS DE RECHERCHE SUR LA CULTURE

Données de catalogage avant publication (Canada)

Vedette principale au titre

Pluralisme et école: jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs

Actes d'un colloque sur l'éducation interculturelle tenu à l'Université de Sherbrooke, en 1986.
Bibliogr.: p.

ISBN 2-89224-109-X

1. Éducation interculturelle — Congrès. 2. Éducation interculturelle — Québec (Province) — Congrès. 3. Enseignants — Formation — Congrès. I. Ouellet, Fernand, 1941- II. Institut québécois de recherche sur la culture.

LC1099.5.C3P58 1988 370.19'6 C88-096197-X

Conception graphique de la couverture: Louise Méthé

ISBN 2-89224-109-X
Dépôt légal, 2e trimestre 1988 — Bibliothèque nationale du Québec
© Tous droits réservés

Distribution:
Diffusion Prologue Inc.
2975, rue Sartelon, Ville Saint-Laurent
Québec H4R 1E6 — (514) 332-5860

Institut québécois de recherche sur la culture
14, rue Haldimand, Québec G1R 4N4 — (418) 643-4695

Table des matières

Préface 11

PREMIÈRE PARTIE :

Émergence de l'idéologie interculturelle en Occident : points de vue critiques 15

1. La révolution pluraliste : une mutation du rapport de l'homme au monde
Jean-Jacques Simard 23

2. Le « développement » est-il rationnel ? Un concept occidental à l'épreuve de la démarche interculturelle
Gilbert Rist 57

3. Stratégies paradoxales des migrants et dimensions paradoxales de l'éducation interculturelle
Émile Ollivier 85

4. Quelques enjeux d'un virage interculturel en éducation
Fernand Ouellet 107

DEUXIÈME PARTIE :

Bilan partiel des initiatives récentes en éducation interculturelle 125

5. Le développement de l'enseignement multiculturel au Royaume-Uni
James Lynch 137

6. Race, ethnicité et scolarisation aux États-Unis : bilan et perspective
James A. Banks 157

7. L'éducation multiculturelle au Canada : des espoirs aux réalités
Kogila A. Moodley 187

8. Éducation interculturelle et changement institutionnel : l'expérience française
Françoise Henry-Lorcerie 223

9. L'éducation interculturelle au Québec : bilan critique
Michel Pagé 271

TROISIÈME PARTIE :

Quelques obstacles à la compréhension interculturelle 301

10. Psychologie sociale expérimentale et communication intergroupes
Geneviève Vinsonneau 305

11. La fonction de l'Autre : arguments psychosociologiques d'une éducation transculturelle
Bernard Lorreytte 339

12. Attitudes et éducation dans les sociétés pluralistes
John W. Berry 363

QUATRIÈME PARTIE :

Éducation interculturelle et ouverture au monde 373

13. Éducation au développement, relations interculturelles et étude des religions dans les écoles
Fernand Ouellet 377

14. Une éducation internationale pour répondre aux défis de notre temps
Maurice Mauviel 403

15. Hindouisme, rhétorique et éducation interculturelle
André Couture 419

16. Les Inuit à l'école de Rabelais, de Descartes ou de Lévi-Strauss? Regard anthropologique sur l'éducation interculturelle
Bernard Saladin d'Anglure 437

CINQUIÈME PARTIE :

Jalons pour une formation à une pédagogie interculturelle 465

17. Réflexions sur les fondements possibles d'une pédagogie interculturelle
Claude Clanet 469

18. Quelques points d'appui pour une formation des enseignants dans une perspective interculturelle
Martine Abdallah-Pretceille 495

19. L'échec scolaire des enfants de migrants: un problème de langue?
Robert Berthelier 511

20. La compréhension interculturelle: définition opérationnelle et pertinence pour la formation des éducateurs
Édouard-Charles Lebeau 535

21. Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour une formation par l'éducation interculturelle
Carmel Camilleri 565

Bibliographie commentée 595

Notes biographiques sur les auteurs 605

Préface

On parle beaucoup d'interculturel depuis quelques années. On en parle tellement qu'il est difficile de savoir de quoi l'on parle. La résurgence de l'ethnicité qui a accompagné la migration en Occident de populations de cultures non européennes a donné une nouvelle actualité au thème du pluralisme. C'est peut-être dans le monde de l'éducation que la thématique interculturelle a donné lieu aux discours les plus foisonnants et les plus contradictoires. Alors que certains semblent voir dans l'éducation interculturelle une sorte de panacée pour les problèmes des enfants issus des communautés culturelles minoritaires et une chance pour le développement d'une éducation ouverte sur le monde et sur la pluralité des cultures, d'autres y voient un risque d'effritement des identités nationales et une source potentielle de conflit.

En dépit de ces tiraillements, on a vu apparaître dans la plupart des pays occidentaux des initiatives visant à une meilleure prise en compte par l'école des défis du pluralisme. Mais il est vite apparu que ces initiatives n'avaient de chances de réussir que si elles étaient menées par des enseignants bien formés. Ce qui pose le problème du type de formation qu'un enseignant devrait acquérir pour pouvoir travailler d'une manière créatrice au développement de l'éducation interculturelle.

Il n'est toutefois pas possible de préciser ce que devrait être la formation d'un éducateur qui veut faire de l'éducation interculturelle sans définir au préalable ce qu'on entend par là. Et c'est ici que les choses se compliquent. Les diverses initiatives qui sont

apparues au cours des dernières années autour du concept d'éducation interculturelle reposent souvent sur des options idéologiques discutables. D'autre part, il n'existe pas en français d'ouvrage qui tenterait de dégager des initiatives récentes effectuées dans plusieurs pays occidentaux une vision générale critique de l'éducation interculturelle.

Le présent ouvrage voudrait précisément contribuer à combler ce vide et fournir à ceux qui s'interrogent sur la façon dont le système d'éducation doit faire face aux défis du pluralisme, des pistes de réflexion qui leur permettront de s'orienter dans les débats actuels. L'apparition de l'idéologie pluraliste en Occident à la suite de la révolution industrielle, la remise en question de certains postulats épistémologiques fondamentaux, les aspects paradoxaux de l'expérience des migrants en situation pluraliste et les problèmes que soulève l'adoption d'une idéologie pluraliste dans les politiques multiculturelles des gouvernements occidentaux: voilà les principaux problèmes qui seront au centre des contributions réunies dans la première partie qui cherche à définir le contexte idéologique général dans lequel s'inscrit la thématique interculturelle.

Au cours des dernières années, le monde scolaire a cherché à mieux refléter le pluralisme grandissant de la société ambiante. C'est ainsi qu'on a vu apparaître plusieurs tentatives visant à introduire une perspective interculturelle en éducation. La seconde partie de l'ouvrage tente de fournir un bilan critique des initiatives européennes, américaines et canadiennes visant à introduire une perspective interculturelle en éducation. À la lumière de ces expériences, il est possible de dégager quelques pistes pour la formation interculturelle des éducateurs.

L'éducation interculturelle perdrait une bonne partie de sa pertinence si elle ne cherchait pas à diminuer les préjugés et les attitudes négatives à l'égard des personnes qui appartiennent à des groupes différents. Une formation à l'éducation interculturelle suppose donc une initiation à l'éclairage particulier que jettent la psychologie sociale et la psycho-sociologie expérimentale sur les mécanismes complexes de l'hétérophobie. Les contributions réunies dans la troisième partie tentent donc de cerner quelques-uns des obstacles qui rendent souvent si difficile la communication entre les humains.

L'éducation interculturelle est apparue en réponse aux défis nouveaux que soulève la diversité culturelle au sein des sociétés occidentales. Toutefois, pour apprendre à s'ouvrir à la diversité culturelle dans leur propre pays, les éducateurs doivent également être capables de se situer d'une manière non ethnocentrique par rapport aux cultures étrangères et apprendre à communiquer avec des représentants de ces cultures. Les textes réunis dans la quatrième partie tentent d'explorer quelques-unes des conditions de possibilités de cette ouverture au monde.

Les contributions de la dernière partie cherchent à préciser les fondements d'une pédagogie interculturelle et à définir les principales composantes d'une formation des éducateurs qui tienne compte de l'état actuel de nos connaissances sur la problématique interculturelle.

On trouvera au début de chacune des parties de l'ouvrage quelques éléments de problématique et un bref résumé des contributions. À la fin du volume, une bibliographie commentée permettra d'approfondir quelques-unes des pistes ouvertes par les diverses contributions.

Qu'il me soit permis en terminant d'exprimer mes remerciements et ma gratitude à tous mes collègues qui ont contribué à la réalisation de ce volume et au colloque qui l'a préparé à l'automne 1986. Un remerciement spécial à Jean-Jacques Simard dont les suggestions m'ont beaucoup stimulé pour la conception de cet ouvrage et à Évelyne Jean Biron qui a assumé la tâche de la transcription du manuscrit. Enfin, il me faut remercier le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et la Direction du Multiculturalisme dont le support financier a rendu possible cette publication.

Fernand OUELLET

PREMIÈRE PARTIE

Émergence de l'idéologie interculturelle en Occident: points de vue critiques

Il ne suffit pas, pour faire de l'éducation interculturelle, de prendre conscience de la diversité ethnique, sociale, idéologique et religieuse dans la société et dans le monde. Pour qu'une telle forme d'éducation soit autre chose qu'une mode passagère, une réponse ponctuelle aux problèmes pédagogiques particuliers qui se posent dans les écoles multi-ethniques, il faut reconnaître que le pluralisme représente plus qu'une banale affirmation de la diversité mais une mutation profonde dans la façon dont les hommes conçoivent leurs rapports au monde. Le « pluralisme » constitue une idéologie, une conception globale de l'homme et de la société dont il importe de saisir les grandes articulations et qu'il faut situer dans son contexte historique. C'est à cette tâche difficile que s'attaque Jean-Jacques Simard.

Les débats qui ont entouré les initiatives récentes visant à introduire une perspective interculturelle en éducation ont souvent abouti à des impasses théoriques concernant le statut de la science par rapport à la culture. Parce que la science telle que nous la connaissons apparaît comme intrinsèquement liée à la « culture occidentale », on ne serait pas justifié de vouloir la rendre accessible à l'ensemble de l'humanité. Chaque culture aurait droit à « sa » science et au nom du respect des cultures, on devrait éviter d'imposer la « science occidentale » à l'ensemble de l'humanié. Cette position est fortement contestée par ceux qui insistent sur le fait que la science appartient au patrimoine commun de l'humanité.

Pour sortir de cette impasse théorique *Jean-Jacques Simard* propose une distinction fondamentale entre « culture » et « matrices de civilisation ». Il définit une matrice de civilisation comme un « mode d'appropriation matérielle et symbolique du monde, un mode général de production de la culture ».

Pour bien saisir la portée de ce concept, je crois, pour en avoir longuement discuté avec l'auteur, qu'il serait utile de caractériser grossièrement quelques-unes des grandes « matrices de civilisation » qui sont apparues dans l'histoire de l'humanité. Il faut souligner ici que pour Simard, il ne s'agit que d'une illustration et non d'une tentative en vue d'établir une typologie générale. Nous distinguerons donc ici, à cette fin, trois grandes « matrices de civilisation » :

– celle des *chasseurs-cueilleurs* où des bandes nomades vivaient de chasse, de pêche et de plantes sauvages sur des territoires immenses, peu peuplés et habités par des esprits. On peut parler d'une civilisation « première » ou « primitive » pour désigner cette première matrice de civilisation ;

– celle des *cités-États* qui doivent leur apparition aux surplus générés par l'agriculture. Alors que dans les bandes nomades, les rapports sociaux étaient généralement égalitaires et les décisions politiques se prenaient par consensus, on voit apparaître les spécialisations par métiers et par fonctions et les rapports sociaux sont maintenant hiérarchisés. Cette hiérarchie se retrouve également dans le monde surnaturel peuplé par des dieux dont les fonctions sont elles aussi spécialisées. On peut parler de civilisation « archaïque » ou « ancienne » pour désigner cette deuxième matrice de civilisation ;

– celle de la *société industrielle* « moderne » ou « contemporaine » marquée par l'apparition du capitalisme, de l'organisation bureaucratique, des marchés impersonnels et par le développement de la technologie. Cette matrice de civilisation apparue vers le XVI[e] siècle est celle où nous nous trouvons encore aujourd'hui. Même si elle coexiste avec des vestiges des deux premières matrices, il n'est pas possible de revenir en arrière. La science et la technologie ont rendu possible un accroissement considérable de la population qui peut vivre sur un même territoire, et vouloir retourner à une matrice archaïque ou primitive signifierait qu'on accepte d'éliminer une très grande partie de la population du globe.

Chacune de ces matrices de civilisation a permis l'éclosion d'une pluralité de cultures. Mais c'est seulement dans la matrice industrielle que l'on peut trouver le pluralisme tel que nous l'entendons aujourd'hui: la coexistence en tension de plusieurs systèmes de conviction globale dans un même espace social et politique. Dans la matrice de civilisation où nous vivons aujourd'hui, l'Autre n'est plus l'étranger lointain, avec qui les rapports étaient réduits au maximum. Désormais, *l'Autre est parmi nous*. Cette nouvelle situation exige une révision radicale des représentations de l'Autre véhiculées par les cultures traditionnelles. Plus profondément, cela suppose une révision fondamentale du rapport de l'individu à la culture.

L'une des caractéristiques principales de cette matrice de civilisation est de dissoudre constamment les appartenances culturelles dans le solvant de la rationalité. Le sens du monde n'est plus *donné* par la culture, il cesse de s'imposer comme allant de soi du moment qu'on considère comme légitime la démarche qui se fonde non plus sur une révélation divine mais sur l'évidence rationnelle.

Lorsque la culture a cessé d'être donnée pour devenir un objet, il s'est produit une mutation fondamentale des rapports des individus à la culture. Alors que dans les deux matrices précédentes, les hommes vivaient dans un monde marqué par la « sagesse de la certitude » où la tradition reçue des anciens servait de point de référence indiscuté pour définir le sens de la vie et pour trouver des solutions aux divers problèmes de l'existence, nous vivons maintenant dans une matrice de civilisation marquée par la « sagesse de l'incertitude ». Nous avons cessé de vivre dans une culture pleine pour vivre dans la « culture ébréchée » où il n'est plus possible de trouver des réponses à toutes les questions « comme dans un dictionnaire où il manque des pages ».

Cette situation serait maintenant à des degrés divers celle de toutes les cultures de l'humanité et non seulement de la culture occidentale. Voilà pourquoi on retrouverait en Occident, comme ailleurs dans le monde, des indices d'une nostalgie de la « culture pleine ». Ainsi donc, si l'on définit l'éducation interculturelle comme un effort systématique de clarification du rapport à l'Autre, il faut souligner que l'Autre n'est pas seulement *parmi nous*, mais qu'il est *en nous*. Faire de l'éducation interculturelle, ce n'est pas seulement aider les élèves à prendre conscience de la diversité

ethnique, sociale, idéologique et religieuse dans sa société et dans le monde. C'est également les aider à reconnaître qu'à peu près tous les hommes sont aujourd'hui tiraillés intérieurement entre leur appartenance à une culture première et leur participation à une matrice de civilisation qui questionne sans cesse la validité du mode d'emploi de la vie qui est fournie par la tradition.

Selon cette perspective, faire de l'éducation interculturelle, ce n'est pas développer une nouvelle « spécialité » dans un système techno-bureaucratique, le système d'éducation. Faire de l'éducation interculturelle, c'est aider les élèves à participer à l'élaboration du champ culturel qui sera le leur dans la matrice de civilisation marquée par la révolution pluraliste. Ce champ culturel ne peut plus être celui des sociétés traditionnelles où la culture constitue un horizon indépassable pour tous ceux qui y participent. Que l'on veuille on non, les élèves prendront tôt ou tard conscience que la culture à laquelle ils appartiennent en est une parmi d'autres. Ils seront alors inévitablement confrontés au problème de relativisme: si toutes les cultures se valent, on ne peut plus juger de rien. Alors que les cultures traditionnelles affirmaient des critères absolus au nom desquels on pouvait distinguer ce qui est bon de ce qui est mauvais, ce qui est humain de ce qui est inhumain, la découverte de la relativité des cultures nous oblige à chercher ailleurs que dans les héritages culturels les critères absolus qui permettent de rejeter comme inhumaines certaines pratiques sociales ou culturelles. Pour retrouver cette transcendance, Simard nous propose de retourner aux principes élaborés par la philosophie des Lumières. Cette philosophie ne fournit pas des réponses sur ce qui est humain et ce qui ne l'est pas, mais elle fournit des critères transcendants permettant à chaque individu de participer à la définition de ce qui constitue la commune humanité. Et dans une situation d'éclatement de la culture, cette participation à la définition de l'humanité ne se fait pas seulement dans la conscience des individus, mais elle suppose la création d'une place publique où peut s'exercer le jeu de la démocratie politique.

En somme, selon Simard, le problème fondamental que l'éducation interculturelle doit aider à résoudre, c'est d'éviter d'enfermer l'horizon de l'identité dans une fausse alternative où l'on devrait choisir une identité intégrale figée ou renier entièrement l'héritage culturel reçu. Toute son analyse tend à montrer que la matrice de civilisation où nous sommes forcés de vivre fait éclater les modèles traditionnels où l'identité était dans une large mesure « donnée » par la culture.

Pour sa part, *Gilbert Rist* exprime certaines réserves par rapport au concept de matrice de civilisation, car il craint qu'il donne lieu à des formes subtiles d'ethnocentrisme, faute d'accorder suffisamment d'attention au « mythe fondateur » de la science et de la rationalité occidentales. Selon lui, la réflexion interculturelle, loin de servir uniquement à la *gestion* des problèmes posés par l'émergence de « sociétés multiculturelles », devrait surtout permettre de *poser de nouvelles questions* sur les fondements de la société occidentale. En partant du fait que la compréhension de l'Autre achoppe souvent au caractère apparemment irrationnel de ses croyances et de ses pratiques, ce texte montre que la prétendue rationalité occidentale repose finalement sur un mythe d'autant plus fort qu'il est inavoué.

L'argumentation s'appuie sur deux exemples d'apparente irrationalité. Le premier est emprunté à l'anthropologie et rappelle comment la pratique de l'ordalie permet aux Azandé de donner un sens à leur existence et détermine, d'une manière qui nous paraît étrange, leurs pratiques quotidiennes. Le second est tiré de l'histoire occidentale et s'interroge sur les « raisons » qui ont pu justifier la croyance à la sorcellerie. En rapprochant ces deux cas, on s'aperçoit que :

– la théorie produit des faits qui la légitiment ;

– les faits ne peuvent être décrits qu'à l'intérieur d'un code, ou d'un savoir social ;

– le consensus social est déterminant dans l'établissement de la « vérité » ;

– les pratiques sociales permettent de justifier les croyances qui les fondent.

À partir de là, on constate que toutes les sociétés reconnaissent d'une certaine manière que « tout ce qui est réel est rationnel » mais que la frontière entre le « réel » et l'« irréel » ne passe pas toujours au même endroit. En particulier, la société occidentale moderne a réduit le champ du « réel » à celui de la « physique » (par opposition à la métaphysique), mais, contrairement aux apparences, cette rupture n'entraîne nullement la fin de l'imaginaire, ou de l'« irrationnel », comme moteur des conduites sociales. Toute société, pour exister, a besoin d'un mythe fondateur et la nôtre a beau déguiser celui-ci sous les traits de la raison, cela ne supprime pas la nécessité de la croyance.

Le « développement » n'est probablement qu'un des multiples avatars du mythe moderne. À ce titre il permet de montrer comment la foi continue d'être indispensable pour soutenir l'essort du productivisme occidental. D'où l'inlassable déploiement de stratégies, de projets et de campagnes de tous genres qui sont censés prouver l'avènement prochain d'une ère d'abondance généralisée. Or ces activités fébriles ne ressemblent-elles pas aux efforts de l'Inquisition pour extirper le mal ou aux pratiques apparemment aléatoires des Azandé pour découvrir la vérité? En dernière analyse, les unes comme les autres ne tirent-elles pas leur efficacité de la croyance qu'on leur accorde et que les échecs répétés ne parviennent pas à entamer?

Dans cette perspective, le respect des identités culturelles invite à s'interroger d'abord sur nous-mêmes plutôt que sur les autres et, ensuite, à se demander si notre prétendue rationalité n'apparaît pas – et de façon bien légitime – comme « irrationnelle » aux yeux de ceux qui ne partagent pas notre code.

Après avoir réexaminé le concept d'éducation culturelle pour souligner ses ambiguïtés théoriques et sa fécondité sur le plan des pratiques, *Émile Ollivier* met l'accent sur les stratégies paradoxales des migrants dans leur processus d'insertion dans les sociétés d'arrivée. Au passage, il attire l'attention sur une difficulté de taille: l'éducation interculturelle risque de fonctionner dans nos sociétés comme une nouvelle illusion en ce sens que d'une part, elle peut se présenter comme un discours absorbant et totalisant, que d'autre part, elle se fait simplement l'écho des thèmes à la mode du jour et que finalement, devant la crise des systèmes d'enseignement, elle n'est qu'un biais pour ouvrir un marché. De là, la nécessité d'exercer en face de cette idéologie émergente, une vigilance critique et la plus grande méfiance épistémologique.

Cette première partie se termine par une revue des critiques formulées récemment à l'égard des politiques multiculturelles. *Fernand Ouellet* s'interroge dans cet article sur la portée de ces critiques pour une éducation interculturelle définie comme l'acquisition *par tous les élèves* de la compétence culturelle qui permet 1) de prendre au sérieux la culture des autres, 2) de situer les dimensions culturelles dans l'ensemble de la dynamique économique, sociale et politique dans laquelle s'inscrivent les groupes qui la portent, 3) d'apprendre à se situer soi-même par rapport à sa propre culture et à la dynamique sociale dans laquelle elle

s'inscrit, 4) d'apprendre à s'orienter dans la tension décrite par Simard entre « sagesse de la certitude et sagesse de l'incertitude » et enfin 5) de saisir la complexité des problèmes que pose le maintien de rapports harmonieux entre les groupes dans une société pluraliste.

Il arrive à la conclusion qu'une éducation interculturelle ainsi définie a toujours sa place et que les conditions nouvelles dans lesquelles se posent les problèmes de l'intégration et du pluralisme dans les sociétés postindustrielles lui donnent une pertinence accrue.

1

La révolution pluraliste: une mutation du rapport de l'homme au monde

JEAN-JACQUES SIMARD

Beaucoup de langues anciennes ne se donnent même pas la peine de distinguer l'ennemi et l'étranger : un seul mot recouvre les deux notions. Il est aussi commun, chez les ethnies archaïques, de se réserver l'appellation d'être humain « véritable » en qualifiant les autres de sobriquets qui ne leur concèdent qu'un titre partiel à l'authentique humanitude. Ne prenons qu'un exemple : celui des chasseurs du Grand Nord canadien. Les habitants de l'Arctique s'appelaient eux-mêmes *Inuit* (les Êtres humains), mais croyaient que leurs voisins amérindiens étaient issus de l'accouplement monstrueux d'une femme inuit et d'un chien. Ces derniers, d'idiome algonquien (IYIYO – Les Êtres humains), traitaient les autres d'ISTIMAO – « Esquimaux », « mangeurs-de-viande-crue », ou « gens-de-langue-bizarre », selon les interprétations.

Les langues plus récemment formées reprennent à leur manière le même genre de distinctions. L'*étranger* français ou l'*alien* anglais sont « étranges », déroutants, inquiétants et, à la limite, menaçants. Qui échappe à la normalité psychique est dit aliéné, et pour les classes moyennes déroutées par les plus ostentatoires militants de la jeunesse contre-culturelle, ces communards chevelus (à n'en pas douter drogués jusqu'aux oreilles), étaient des « *freaks* » – littéralement, des monstres, comme les troncs vivants, les plus grosses femmes du monde ou autres hommes-éléphants qu'on paradait autrefois dans les foires.

Les atavismes qui nous conduisent encore spontanément aujourd'hui à voir des monstres chez les gens qui diffèrent de nous

renvoient à quatre cents siècles d'histoire humaine, jusqu'à l'aube même de l'espèce *homo sapiens sapiens*. Ils montrent à quel point il nous est difficile de digérer psycho-culturellement la formidable transformation des rapports entre les humains et le Monde qui a commencé il y a cinq ou six siècles au nord de la Méditerranée pour se répandre ensuite aux quatre coins de l'univers. Révolution capitaliste, bourgeoise, démocratique, scientifique, industrielle? Culture « occidentale »? Modernisation? Tous ces termes courants, à la fois trop et insuffisamment spécifiques, masquent et réduisent la portée du phénomène qu'ils désignent. C'est que la mutation dont il s'agit est sans précédent dans l'histoire du genre humain et qu'elle demeure à ce jour inachevée, en cours; de telle sorte qu'à chaque fois que le temps fournit assez de recul pour qu'apparaisse un concept susceptible d'identifier ce qui s'est passé, il est déjà à demi désuet parce que le processus a continué et qu'il nous a emporté au-delà, ailleurs.

Max Weber fut un des premiers à trouver une révolution *culturelle* (le protestantisme) derrière les transformations économico-politiques (capitalisme) qui ont historiquement façonné les conditions sociales typiques de la vie moderne et, plus globalement encore, à reconnaître un ressort essentiellement mental, symbolique, au cœur même du développement des sociétés dites industrielles (ou en voie d'industrialisation, ce qui n'en laisse pas beaucoup à l'abri): le « désenchantement » (ou la démystification de la vision du monde) et son processus corollaire, la *rationalisation* des manières de *saisir*, intellectuellement comme pratiquement, l'univers qui nous entoure.

Évitons de nous embarquer dans les débats dinausauriens sur ce qui « commande en dernière instance » le développement social-historique, de « l'économie », de « la culture », ou, comme l'historiographie traditionnelle le prêchait, « la politique ». Mon professeur, Fernand Dumont, disait des diverses disciplines des sciences de l'Homme qu'elles ne s'occupaient pas chacune d'un « secteur » particulier de la vie (comme le veulent encore les conceptions banales), mais que chacune regardait *tout* l'Homme *à partir d'une certaine perspective*. Dans cet esprit, si on choisit, comme Max Weber ou plus généralement, dans une perspective anthropologique, de regarder *tout* l'Homme et toute la société à partir de l'axiome selon lequel les humains sont des êtres de sens – *homo significans* – alors la production et les intérêts matériels, le pouvoir et la loi ne sont qu'autant d'instances du phénomène

culturel. Une fois ce parti pris, il ne fait aucun doute que la période historique où nous vivons, ainsi que sa genèse d'ailleurs, peuvent être caractérisées comme celles d'une immense et universelle révolution culturelle: l'ère où l'étranger est venu parmi nous, l'âge du sens éclaté, de la culture ébréchée. Il ne s'agira en ces pages que de découvrir quelques traits sociologiques de ce virage. Pour faire bref, et faute d'un meilleur terme, on lui donnera le nom de Révolution pluraliste.

LES LUMIÈRES ET LE ROMANTISME: DEUX CONCEPTIONS DE LA CULTURE

Le mot *culture* (applicable aux affaires humaines plutôt qu'agricoles) est apparu dans la langue française au milieu du seizième siècle pour désigner d'abord les raffinements de l'esprit qu'une personne pouvait – *et devait* – acquérir pour s'ouvrir sur le monde, s'épanouir, se distinguer. Les notions que le mot recouvrait flottaient bien sûr depuis un siècle dans les villes de la Renaissance, et leur intronisation officielle au dictionnaire ne témoigne que du degré de diffusion qu'elles avaient alors connu. La dérive analogique est évidente: par la lecture, la fréquentation des arts, la réflexion, on pouvait raffiner les capacités spirituelles des humains de la même manière que les appoints d'engrais et les méthodes de l'agriculture fécondaient la terre pour en améliorer le rendement. L'Homme cultivé était celui (plus exceptionnellement, celle) qui ne se contentait pas de ce qu'il avait reçu de ses parents et de son milieu, et de ce que sa condition sociale ou *état* faisait de lui, mais qui, par ses propres efforts, tentait délibérément de s'en émanciper, de façonner sa sensibilité et son esprit. À l'origine, cela supposait surtout la fréquentation des classiques de l'Antiquité gréco-latine, puisqu'à la Renaissance, ces œuvres étaient à toutes fins pratiques les seules disponibles; on oublie toutefois qu'elles représentaient paradoxalement quelque chose de neuf, au nord de la Méditerranée du moins, puisque l'expansion de l'Islam venait à peine de les y ramener, pour ainsi dire. Bientôt, les récits de voyage (de « Cathay » ou des « Indes ») viendront enrichir le registre des matériaux offerts à l'éveil des milieux « cultivés » qui y trouveront de quoi évoluer vers une conception « encyclopédique », universelle du savoir (l'engouement pour les machines, et de là, pour le fonctionnement « mécanique » de la Nature y compta évidemment pour beaucoup).

Cette première notion de la Culture (en majuscule bien entendu, élitiste, réservée à une infime minorité, mais qui finira par se généraliser au commun vers le début du vingtième siècle), défait les champs habituels d'identification et de signification en dégageant un double *projet* où l'être humain se définit lui-même par delà les frontières de son enveloppe sociale particulière – sa place, ses appartenances, ses héritages, enracinés dans un temps et un milieu donnés. D'un côté, il y a le projet de *l'individu* autonome[1], irréductible aux prescriptions liées à son statut et à sa naissance; et à l'autre pôle, celui de l'*Humanité*, horizon temporel de transcendance accessible à chacun et à tous les peuples, par-dessus n'importe quelles croyances ou mœurs particulières où la condition d'Homme se trouve par avance confinée. Dans l'écart ainsi ouvert entre l'individu et l'Humanité, c'est le sens du monde et de la vie, supposément fixé dans la collectivité à laquelle on appartient, qui se met à couler: désormais, il ne sera plus entièrement donné, mais construit à mesure, créé quelque part entre le domaine des convictions et des évidences reçues et celui de l'expérimentation et des hypothèses, et il demeurera partiellement ouvert aux emprunts et aux choix, aux « hérésies » et aux déviances par rapport à la norme ambiante, bref, à la *critique*, à la *libre pensée*, à la *délibération*, en un mot, à la *Raison*. En retour, cela suppose que l'on puisse transiger librement avec la diversité des idées ou valeurs en refusant d'y trancher sans appel au nom de critères absolus. On vient d'inventer là une attitude qui ne trouvera son nom que trois ou quatre siècles plus tard, au début du vingtième en fait: le pluralisme[2].

Ce que cette première conception du pluralisme vise directement, c'est évidemment le dogmatisme religieux, et plus clairement le catholicisme de la contre-réforme. Ce n'est pas tant l'absolu du sacré, comme tel, qui est remis en question, que le caractère prétendument sacré de l'ordre naturel et de l'ordre social, et, plus ponctuellement, des formes d'autorité et de puissance qui y fondaient leur propre absolutisme, du père jusqu'au Prince en passant par le prêtre. Le protestantisme est d'ailleurs partiellement complice du mouvement pluraliste puisqu'il court-circuite la relation du fidèle au Seigneur, en substituant la médiation directe de la Parole biblique à celle de l'Église: entre le fidèle *individuel* et le Dieu de l'*Humanité*, l'*ecclesia*, c'est-à-dire l'institution d'appartenance et d'inclusion fatales, y perd son latin. En ce sens, les Lumières, profanes, se placent dans la traîne du protestantisme théologique.

Que la raison, l'engagement individuel et la délibération publique s'autorisent à juger de la valeur relative des êtres, des choses et des conduites à la place de la foi, de la coutume, de la tradition et, par voie de conséquence, des rôles d'autorité qui s'appuient sur ces trois pattes de la base au sommet de l'ordre « socio-naturel », cette proposition constitue une innovation sociologique sans véritable précédent historique[3]. L'inédit ne réside pas tant dans la contestation de l'absolutisme ou l'arbitraire des autorités établies, ni même l'ambition d'ouvrir à la raison et à la démocratie une aire d'exercice réservée dans l'ensemble de la pratique sociale, mais dans l'extension potentielle de leur empire *de part en part* de la vie sociale et des relations que les êtres humains entretiennent avec la nature. Plus qu'une nouvelle vision du monde particulière, c'est un mode général de construction ***et de destruction*** des visions du monde qui apparaît, ce que nous définirons plus loin comme une nouvelle « matrice de civilisation ».

En assujettissant à la raison critique la pertinence même des coutumes, des traditions et des révélations théologiques comme point d'ancrage inébranlable des représentations et des mœurs, l'esprit des Lumières mine l'autorité même des communautés de durée sur les conceptions et les comportements de leurs membres. À preuve : bientôt on inventera une institution où *tous* les enfants seront rituellement arrachés à leur milieu familial et communautaire, placés depuis l'âge de raison jusqu'au seuil de l'âge adulte dans une serre chaude artificielle et confiés à un corps spécialisé de cultivateurs de l'âme qui les inciteront à la curiosité, au questionnement systématique et à l'apprentissage de savoirs universels et indéterminés, plutôt que de reproduire chez eux les normes et les valeurs particulières où se projette leur communauté de naissance. Je parle évidemment de l'école publique obligatoire et de plus en plus, laïcisée, déconfessionnalisée – c'est-à-dire, n'est-ce pas, en projet constant d'émancipation par rapport à son environnement social concret, dont la culture particulière s'habille le plus souvent d'une confession religieuse. À ce jour encore, l'institution scolaire continue d'offrir un champ de bataille aux apôtres « illuminés » du pluralisme *dépaysé* et aux tenants de « l'enracinement » dans les *patrimoines* communautaires (de type ethnique ou religieux, dans la plupart des pays capitalistes, mais aussi bien « patrimoine » de classe et des glorieux acquis du prolétariat là où le socialisme sert d'alibi aux nostalgies de la cohésion communautaire).

Renversement dialectique: dès le début du dix-neuvième siècle, le concept de culture assume un second sens, en réaction contre le premier. La culture – en minuscule, cette fois, car tous les membres d'une communauté de durée en sont également imprégnés, du plus humble paysan jusqu'aux élites – c'est la signature indélébile de la communauté sur les individus qui *lui* appartiennent de génération en génération, l'ensemble des signes auxquels les membres se reconnaissent mutuellement tout en se distinguant des étrangers – quelque chose comme l'âme profonde, l'esprit collectif original et singulier d'un peuple, un style de vie, une mentalité, qui pénètrent et façonnent la personnalité des membres et s'expriment dans l'ensemble des activités de la communauté, y compris les plus sublimes, puisque chaque individu agit, consciemment ou non, comme médium d'expression et de reproduction de sa communauté de naissance, enracinée dans une historicité et une spatialité spécifiques.

Née du romantisme allemand, cette conception de la culture renverse l'utopie des Lumières. Contre le rationalisme, elle insiste sur le caractère viscéral, prérationnel, des fondements de la « personnalité » collective; à l'universalisme, elle oppose des ensembles humains particuliers aux coutumes et valeurs originales, situés dans un espace-temps bien défini. L'individualisme lui paraît contre-nature, comme s'il supposait que l'être humain ne peut se réaliser que dans une société atomisée et éclatée, au prix d'un reniement des attachements collectifs qui seuls, transcendent les solitudes et leur permettent de se dissoudre dans une fusion identitaire. L'humanisme, dans cette optique, enfin, oublie que derrière l'Homme, il n'y a que *des hommes* toujours façonnés par leur époque, leur pays, leur langue, leurs coutumes, et qui n'ont alors d'autres façons de rejoindre la condition humaine qu'en assumant intégralement leurs héritages singuliers. L'horizon et le giron de chaque être humain, pourrait-on résumer, c'est son groupe ethnique, son peuple, sa culture au sens « unique » et « concret » du terme.

En réalité, le débat de nature intellectuelle entre les conceptions romantiques et rationalistes de la culture témoigne, en essayant de le définir, d'un tiraillement inévitable des rapports entre les humains entre eux et avec leur environnement dès le moment où, sous l'impact d'un changement constant des conditions de vie, les mœurs et les valeurs transmises de génération en génération perdent constamment une part de leur validité, de

leur sens et de leur pertinence. À cause des vides de signification qui apparaissent, les sociétés où le changement s'institutionnalise resteront perpétuellement déchirées entre la nostalgie d'une culture organiquement intégrée, totalisante, englobante et durable, d'un côté, et, de l'autre, l'angoisse diffuse suscitée par l'intrusion de l'universel dans les univers familiers et l'effritement sans répit des certitudes et des consensus hérités sous les coups du doute, de la critique et de la différence. Si, pour reformuler le débat originel en termes aujourd'hui banalisés, on se demande s'il faut « avoir de *la* Culture » ou « protéger *sa* culture », c'est que, de toute façon, le phénomène culturel est lui-même en question.

CULTURE GÉNÉRALE, CULTURES PARTICULIÈRES, CULTURE TOUT COURT

L'opposition entre l'idée d'une Culture d'élite et celle de la culture comme phénomène « populaire », inhérent à la participation sociale, va d'ailleurs tendre à se résorber. À l'apogée de l'ère impérialiste, au cours de la première moitié du vingtième siècle, les circuits du commerce et de l'administration vont venir généraliser les échanges culturels à l'échelle mondiale – dans un contexte d'inégalité et de pillage, sans doute, mais d'échange tout de même. La plupart des pays colonisés sont peuplés par des communautés ethniques de type traditionnel et communautariste. Indirectement, leurs œuvres et leurs valeurs vont féconder, et dans une certaine mesure, déstabiliser les représentations où la culture bourgeoise des Lumières étalait ses prétentions à l'universalité. En art, par exemple, les avant-gardes européens vont se laisser inspirer par la fréquentation des artefacts venus de l'étranger; du moment où l'estampe japonaise ou le masque africain entrent au musée à côté des linteaux égyptiens et des bronzes d'Attique, c'est comme si les produits de la culture « ethnique », « collective », « populaire » au sens des romantiques appartenaient au même registre que la Culture générale universelle. Bientôt, ce seront les œuvres de l'art populaire, « folklorique », des peuples occidentaux eux-mêmes qui viendront rejoindre au musée les objets exotiques. Les musiciens dits « classiques » s'inspireront des traditions folkloriques, tandis qu'à l'inverse, des musiciens issus des traditions populaires se laisseront happer par le modèle prométhéen (délibérément créateur et innovateur) des compositeurs grand style (je pense entre autres au jazz).

Le domaine de la réflexion proprement intellectuelle et éthique a connu des allers-retours du même genre. Les nécessités de la domination coloniale vont stimuler l'examen systématique et objectif des mœurs des peuples indigènes, ne fût-ce que pour utiliser ces connaissances afin de gérer plus efficacement les populations autochtones. La recherche anthropologique et ethnographique connaîtra en conséquence un essor formidable, et, à mesure que ce nouveau savoir se diffuse, les cultures au pluriel, celles des ethnies anciennes, pénètrent dans le champ d'appropriation de la Culture « cultivée ». Ici aussi, le regard s'étendra des milieux étrangers à l'Occident jusqu'aux « cultures populaires » dont les traces persistent dans les sociétés impérialistes elles-mêmes. Alors qu'à l'origine, les romantiques et les rationalistes avaient opposé de façon alternative la culture acquise délibérément et la culture héritée du milieu, la Grande Culture et la folk-culture, voici qu'elles s'emboutissent l'une dans l'autre pour conduire à une définition unitaire du phénomène culturel. Face aux peuples dont elle justifiait allègrement l'assujettissement, la Culture au sens œcuménique du terme perd graduellement sa majuscule et ressemble fort à *une* culture collective parmi d'autres: celle d'une superethnie – les Blancs, l'Occident – ou encore celle d'une classe – la Bourgeoisie capitaliste. À l'inverse, les œuvres, valeurs, modes de vie, visions du monde portées par les cultures « primitives », « tribales », « populaires » révéleront des degrés de complexité, de profondeur et de finesse symbolique qui non seulement liquideront tous les doutes quant à la richesse de leurs apports au projet humain universel, mais devant lesquelles, par comparaison, les joyaux de la culture occidentale raffinée ne sortent pas toujours grandis. Il est à noter, pour ceux de nos lecteurs familiers avec les traditions des sciences sociales, comment la généralisation du paradigme fonctionnaliste a contribué à cette révélation, en mettant en évidence la cohérence interne et l'intégrité des ensembles culturels, quels qu'ils soient. Bien entendu, les vents de la décolonisation, et l'accès des pays neufs à la reconnaissance internationale vont souffler dans la même direction après la Seconde Guerre mondiale.

À l'intérieur même des sociétés industrialisées, les derniers trente ans ont coïncidé avec la démocratisation, par le biais de la consommation ou des services publics, de l'accès à toutes sortes de biens culturels jusque-là rares, et réservés à une minorité: les modes vestimentaires, l'automobile, les maisons unifamiliales et un éventail très élargi de moyens d'information, de divertissement, de

tourisme, d'épanouissement personnel et, bien sûr, d'éducation. La Culture qui se voulait classique, déjà compromise avec les forces d'oppression des peuples sur le front international, prendra un autre coup sur le front domestique où ses orgueilleuses prétentions à une rigueur éthique et esthétique universelle sembleront contraires au droit des *personnes,* cette fois, à disposer d'elles-mêmes, et à choisir les critères de leur autonomie et de leur style de vie sans se voir « imposer » un registre culturel qui sera tour à tour vu comme étroit et suranné, élitiste, lié à une classe, à une cohorte d'âge, à un genre et, en fin de compte, à une « société » fondée sur la répression des désirs et pulsions émancipatoires.

Dans les milieux pour qui la culture compte, plus question désormais d'ordonner hiérarchiquement les degrés ou les niveaux de culture sur une échelle unitaire: la culture, en général, c'est tout ce qui a trait à l'activité sociale symbolique, expressive, créatrice de sens, de valeurs et de normes, de conscience ou de sensibilité. Quant aux cultures particulières, ce sont les divers registres de signification, d'appartenance et d'identification que cette interaction socio-symbolique engendre concrètement, en temps et lieux donnés, et qui modèlent plus ou moins profondément, plus ou moins globalement la personnalité et les attitudes de leurs participants. C'est ainsi qu'on parlera aussi bien de culture « esquimaude » que de culture « américaine », de la « contre-culture » de la jeunesse ou de la culture « ouvrière », de « minorités culturelles », de « culture scientifique » et même, selon une vogue récente, de la culture d'une entreprise ou d'une organisation. Le concept n'est pas aussi polysémique qu'il en a l'air: il s'agit toujours d'évoquer un champ communicationnel organisant un ensemble d'attitudes (ou d'orientations psychologiques envers l'action, les êtres et les choses) dont les significations, extériorisées dans les codes de conduite ou d'expression, sont intériorisées dans la mémoire au cours de l'échange symbolique et tracent entre ceux qui les saisissent et les « autres » une frontière de reconnaissance et d'exclusion. En simplifiant, on pourrait dire que la culture, c'est d'abord le langage en ce qu'il crée des rapports sociaux, des ensembles collectifs; et, par extension, l'étiquette de « culturelle » s'applique à toute espèce de réalité sociale-historique considérée comme produit de l'interaction symbolique, c'est-à-dire en tant qu'elle fonctionne de la même manière que le langage.

Vu sous cet angle, ce que l'esprit des Lumières voyait comme un corpus universel d'œuvres de civilisation (et qu'il

désignait par l'expression « La Culture » ne s'oppose plus à la « socio-culture » des romantiques: il s'agit de deux horizons complémentaires de la participation culturelle contemporaine. Il suffit de rappeler comment nous élevons nos enfants pour voir comment nous mettons cette observation en pratique sans nécessairement y penser. D'un côté, nous considérons toujours devoir leur transmettre la langue, les coutumes, les valeurs et principes que nous avons nous-mêmes reçus bon gré mal gré, de nos parents et de notre milieu; mais en même temps, nous tenons absolument à ce qu'ils acquièrent une attitude fondamentale qui consiste à ne pas se satisfaire des valeurs et idées reçues, à se détacher de leur environnement immédiat pour s'ouvrir au monde, questionner les évidences et les préjugés, s'exposer aux choses qui leur sont étrangères, s'éveiller aux nouveautés. Nous voulons qu'ils apprennent à « s'adapter » au changement et à l'incertitude, à la rupture, à la critique, au dépassement, à la tolérance. Malgré tous les dénis qu'on voudra, le message implicite est bien fidèle à celui des Lumières: ne vous contentez pas de ce que l'on a fait de vous, rien de ce qui est humain ne devrait vous être étranger, fabriquez-vous vous-mêmes! (Même chez les parents qui, par exemple, tiendraient à ce que l'école reproduise fidèlement les préceptes traditionnels de l'héritage confessionnel, je ne puis en imaginer qui n'encouragent pas leurs enfants à lire ou à voyager – ce qui, il suffit d'y penser un peu, minera tout aussi sûrement que la « neutralité » de l'école les fondements particularistes de la « religion maternelle »)[4]. En un mot comme en mille, la consigne contradictoire demeure à l'ordre du jour: à défaut d'avoir *une* culture qui nous rattache à une communauté de destin, on risque d'être coupé de *son* monde en chair et en os; mais si on n'arrive pas à acquérir de *la* Culture, on risque d'être coupé *du* Monde tout court. Dans un cas comme dans l'autre, on se trouve *devant* les matériaux culturels comme devant quelque chose à prendre ou à laisser, à critiquer ou à assimiler, à assumer ou à changer. On peut dire que nous avons *découvert la culture comme objet,* dans le même sens où on parle de la découverte de l'électricité. La nouvelle n'en est peut-être pas encore popularisée, mais l'impact de cette découverte sur la vie sociale se fait sentir partout sur la Terre. Il est étrange qu'on ne réfléchisse pas plus souvent aux conséquences révolutionnaires de pareille innovation, alors qu'on n'en finit plus de dégager les incidences de l'invention du zéro ou de la découverte de la double hélice de l'A.D.N.

LA CULTURE « CHEZ-SOI »

Pour mieux dégager le sens de la révolution pluraliste – un autre mot pour identifier l'éclatement des champs de symbolisation qui découle de la découverte de la culture – nous utiliserons la méthode didactique de l'idéal type, selon la simplification avant-après.

Avant, les sociétés humaines considéraient ce que nous appelons maintenant la culture comme tout ce qui, d'un commun entendement parmi les membres d'un cercle quelconque d'appartenance, tombait sous le sens, allait de soi. Les catégories linguistiques définissaient directement les propriétés immanentes aux êtres, aux choses, aux pratiques. La culture c'était, par définition, l'ordre du monde même, ce dont on pouvait dire: « c'est ainsi parce que c'est comme ça », « parce que les gens sont ainsi faits », « parce que les Forces l'ont voulu », « parce que c'est écrit ». C'est ce qui n'est pas ouvert au choix, ce que l'on ne questionne pas à moins d'avoir perdu la raison[5].

Avec la vie, on héritait d'une identité – son *nom*, au premier chef – puis, à mesure, d'un guide symbolique d'orientation dans le monde et les deux, communément, restaient valables au-delà même du dernier soupir. Les circonstances de temps, de lieu, de statut parental qui présidaient à la naissance définissaient largement par avance la façon dont telle ou telle personne saisirait son environnement naturel, sa société, son histoire et la place qui lui serait assignée. En règle générale, le mode d'emploi de la vie venait avec la vie, et collait à l'inscription successive dans une série continue de cercles concentriques d'appartenance fatale, héritée, donnée: les réseaux interpersonnels de parentèle (***kinship***), les cohortes d'âge et de sexe, les circuits du voisinage ou de migration définis par le déroulement cyclique des travaux et des jours, les métiers (lorsqu'ils ne recouvraient pas les simples fonctions liées à l'âge et au sexe), les « ordres », « états » ou « castes » auxquels appartenait sa famille, les aires ethnolinguistiques, et en bout de ligne, les communautés de foi religieuse qui, à divers degrés, correspondaient à des unités « politiques » hiérarchiquement intégrées par des canaux interpersonnels de patronage/loyauté débouchant au sommet sur une poignée de coryphes (mâles, le plus souvent) censés incarner, dans l'ordre temporel, le pacte conclu à l'origine entre les « véritables êtres humains » (la communauté où on était né) et les Forces métaphysiques qui soutenaient et gouver-

naient le monde. Ainsi, on se trouvait enclavé dans un univers totalisant, aux parties isomorphes, où chacun se voyait affecter une place, un statut et une identité indissociables d'un ordre cosmique à peu près immuable, puisqu'en définitive fondé sur la garantie d'Êtres éternels.

Il n'y a pas, à proprement parler, de *sujets* humains dans cet univers, pas d'auteurs dont les actes engageraient la communauté et l'histoire (sauf à l'origine, au commencement des temps); il n'y a que les avatars de l'Autorité, certains rôles prescrits dont les détentaires ne sont que les dépositaires, car l'Autorité appartient en dernière instance à la « chance » (toujours providentielle) ou à quelque chose comme un « mandat céleste » (ce que l'on traduirait, à notre point de vue, comme autorité de la coutume, de la tradition, de la rumeur consensuelle de la communauté et, sous la guise du mythe et des Écritures, de la Révélation). La notion d'*humanité* est aussi sans écho car n'existent que des communautés singulières, dont les mœurs, rituels et modes particuliers d'expression définissent pour tel individu *et* telle collectivité l'horizon indépassable de la condition humaine: tout ce qui est étranger, altérité, changement profond ou structurel, différence majeure représente, en soi, une menace de dépaysement et de désintégration non seulement des personnes et de la communauté, mais du monde même auquel *on appartient* concrètement – mais qui n'appartient pas aux enfants des hommes.

Il est convenu de qualifier ce type culturel de « traditionnel », précisément parce que sa dynamique interne privilégie le maintien et la reproduction mimétique des modèles établis de conduite et de pensée. La continuité, la cohésion et l'intégrité de la communauté, la fidélité au passé y sont systématiquement promus au rang de normes suprêmes. Du même coup, la culture s'y donne comme tendantiellement totalitaire (ou totalisante), au sens premier du terme: « qui prétend englober la totalité des éléments d'un ensemble ». La tradition, la coutume et le consensus *prétendent* (ce qui ne signifie pas qu'ils y arrivent) pourvoir à la plupart des éventualités de la vie de chaque membre, selon son état ou statut (on aura noté la racine de ces notions: statique). En même temps, le mythe, le tabou ou la révélation font communier les plus banales habitudes et les événements les plus singuliers à l'ordre éternel et universel du cosmos. Pour bien marquer la discontinuité entre cet horizon culturel englobant, organiquement « solide », et

celui qui s'impose à notre époque je suggère d'en parler à partir de l'antinomie culture ***pleine***/culture ***ébréchée***.

Prenons le temps de nous entendre sur la méthode. Cette image de la « culture pleine » que nous esquissons à grands traits n'est qu'un ***idéal type***, une construction mentale et une épure généralisante qui néglige systématiquement les variances, voire même les déviances par rapport au type que la réalité historique a engendré selon les temps et les espaces concrets. Un type, c'est en quelque sorte un cliché imaginaire qui fige le mouvement et la diversité du réel à des fins didactiques, pour faire ressortir des distinctions conceptuelles. Lorsqu'on oppose ici la tradition au changement, la fidélité aux héritages versus l'appel du dépassement, le souci de la totalité et de la conformité à une dynamique de fractionnement et de variance interne, c'est à partir du seul point de vue qui nous est échu : celui d'aujourd'hui. De plus, il faut souligner que ce que nous essayons de reconstruire, ce n'est pas la ***pratique*** des sociétés à culture pleine, mais leur ***esprit***, la manière dont on y saisit symboliquement et idéalement la nature des choses et de la vie. Dans la pratique, il va de soi que les sociétés à culture pleine ne sont pas immunisées contre le changement – si c'était le cas, la Terre n'eût connu qu'un seul mode de vie depuis le seuil du processus d'hominisation. De fait, aucune culture n'est jamais intégralement totalitaire puisqu'elle propose des modèles généraux qui non seulement accommodent des marges d'écart par rapport aux normes idéales de conduite ou d'expression, mais comportent tout aussi bien des contradictions inhérentes entre les valeurs fondamentales et les valeurs secondes ou marginales, et entre l'idéal et les normes particulières de leur application selon les circonstances de la situation. En somme, retenons que, par delà la cohérence que nous avons voulu donner au type, les sociétés à culture pleine ne sont ni entièrement fermées aux tensions et aux ruptures, ni protégées contre elles. Contrairement à ce qui peut arriver lorsque, précisément, le champ culturel éclate et ne sait plus fournir ***un*** mode d'emploi de la vie et des vérités absolues, c'est la culture qui est « totalitaire » dans les communautés sociales réglées par le consensus et la tradition et non pas, comme on le voit de nos jours, les cadres idéologiques et politiques formellement et délibérément imposés à la vie sociale d'un État-nation.

Levons, si possible, une autre ambiguïté. Il peut sembler abusif d'aplatir schématiquement les millénaires et les très nom-

breuses différences entre les peuples du passé sur une toile de fond conceptuelle sans relief sociographique ni profondeur historique, selon le mode simpliste avant-après[6]. L'outrage, comme nous venons de le dire, se justifie partiellement afin de faire ressortir certains caractères spécifiques de la « modernité ». Mais je crois qu'il est aussi fondé sur les faits. Personne ne s'émeut si on rappelle qu'au début du siècle actuel, l'essentiel de la population du globe, en incluant une large part des habitants des pays en industrialisation, vivait encore *sur*, et *de* la terre, en étroite et plutôt fatale symbiose avec les phénomènes naturels. Or, il en était ainsi depuis l'aube même de l'Humanité, et cela, ce n'est pas notre idéal type qui le dit; il ne fait que s'en autoriser. Les familles de chasseurs-cueilleurs ou d'éleveurs semi-nomades, celles des pêcheurs ou paysans sédentaires – pour ne pas mentionner les hobereaux, les métayers, les journaliers agricoles et les propriétaires terriens – sont enracinées dans une terre-mère particulière, une niche écologique précise (le paysan, par exemple, n'est pas tant attaché à *la* terre qu'à *sa* terre). Pour employer un néologisme, ils forment des communautés sociales *empaysées*, qui appartiennent à leur coin de pays, à leur microcosme. Il y a là un *donné* fondamental, une fatalité proprement naturelle si on préfère, qui se répercute dans l'ensemble des formes culturelles propres aux sociétés à base terrienne, y compris dans les superstructures urbaines qui s'y érigent en demeurant très intimement dépendantes de *leur* campagne propre. La pérennité des cycles naturels ordonne les rythmes du temps social (quotidien ou cérémonial), et cela ne peut éviter, ne fût-ce que par analogie, de peser sur l'immobilité et l'imperméabilité des structures symboliques qui livrent le sens de la vie et dessinent les contours de l'univers.

LA CULTURE « HORS-DE-SOI »

Le même argument peut être abordé par l'autre bout de la lunette. On fera toutes les nuances qu'on voudra à propos des sociétés humaines avant l'avènement du capitalisme, aucune n'avait institutionnalisé le développement continuel des techniques et des sciences, et la croissance continue de la capacité de production matérielle. Par rapport à cette immense charnière, il me semble que l'histoire s'ordonne effectivement en Avant et Après.

Après, le développement économique vient sans merci désarticuler les modes de vie, les habitudes, les habitats, et brasser

sans cesse les populations dans l'espace. Les représentations, croyances, et constructions symboliques élaborées pour saisir l'environnement où se déploient les rapports sociaux se trouvent ainsi continuellement vouées à une obsolescence partielle, remises en cause par les circonstances de la pratique, de sorte que la cohérence qu'elles se doivent sans répit d'essayer de reconstituer est tout aussi continuellement et partiellement désarticulée par l'innovation technique, l'évolution du marché du travail et de la consommation. Alors, n'est-ce pas, la trame symbolique de l'ordre du monde subit des déchirures, des vides de sens que les individus, aussi bien que les collectivités, sont obligés de colmater à mesure, sans arrêter au port, dans l'insécurité et l'indétermination du grand large. Pour reprendre, après Bronislav Malinovski, une image venue du mythe de Jason: nous sommes devenus, *depuis* l'institutionnalisation de la croissance économique et *partout* où ses effets nous rejoignent, Argonautes de l'histoire en projet et de la culture ébréchée. Partout où elle passe, cette révolution démanche les cultures pleines et ne laissera bientôt plus derrière elle que des cultures animées par la dialectique incessante de la désintégration et de la recomposition. Contre la mondialisation de l'interaction, il est de moins en moins possible de trouver refuge contre la destruction créatrice dans des « chez-soi » et des « entre-nous-autres » fusionnels, circulaires, « encoconnants », durables et surtout, exclusifs. L'irruption constante de l'altérité, la pluralité de fait, appelle une réconciliation idéologique: le pluralisme; il vient à point nommé ratifier d'idéal l'éclatement du sens au singulier et des identités sociales cristallisées. Si on a découvert la culture comme objet, c'est qu'elle était devenue une hypothèse, une question, un problème, dans la pratique sociale même. Et l'idéologie pluraliste vient réconcilier les esprits avec cette angoissante indétermination.

PLURALISME ET CRISE D'IDENTITÉ

Une fois que le phénomène culturel est découvert, posé *là*, devant la conscience du sujet, toutes les formes particulières qu'il a pu (ou peut) prendre dans la réalité sociale-historique avouent immédiatement leur contingence. Elles perdent leurs attributs immanents de vérité, d'immuabilité, de nécessité, et cela, même pour ceux et celles dont l'identité et la personnalité en portent la profonde empreinte. Les systèmes culturels réalisés se trouvent, trait par trait ou globalement, passibles d'évaluation « objective », de transformation, de réinterprétation, d'appropriation sélective –

bref de manipulation ou de critique. L'identité, tant individuelle que collective, ne tient plus alors à ce qu'on est dépositaire d'une culture particulière et complète en elle-même, mais se trouve pour ainsi dire désarrimée partiellement de son giron; elle ne saurait dès lors que s'investir dans un projet imaginaire tout autant que dans un héritage donné, et se définir dans un *rapport* à la culture, ou, plus exactement, à un champ culturel quelconque qui n'est plus nécessairement intégré, uniforme, globalement cohérent, mais au contraire pluriel, polymorphe, et polycentré (vous vous trouvez partie prenante de plusieurs polarités identitaires, selon que vous êtes à la fois jeune, femme, riche, instruit, anglophone, banlieusard, Indien d'origine, marié, New Yorkais de résidence, amateur de Mozart, abonné à *La Revue de l'Unesco*, et ainsi de suite)[7].

Rappelons-nous, sous cet éclairage, le débat opposant la conception humaniste de la culture et celle des romantiques. On a déjà suggéré comment l'histoire des idées avait déballé sous la forme d'une antinomie conceptuelle ce qui était, en réalité, un conflit dialectique inhérent à l'expérience même de la participation à un champ culturel éclaté. J'espère ne pas trahir la pensée de Fernand Dumont en me servant de son vocabulaire théorique pour essayer d'expliciter cette dialectique. Selon Dumont – ou, en tout cas, selon ce qu'il me suggère de comprendre – le phénomène culturel, *de tout temps*, se dédouble en deux sphères complémentaires, ou encore se déploie en deux temps, en deux moments, comme une valse: une *culture première*, assimilée par osmose au gré de l'interaction symbolique avec les divers environnements signifiants où l'on s'inscrit au fil banal de la vie, et puis, une *culture seconde* bâtie à partir des matériaux fournis par la première, comme pour dégager, ordonner le sens de ce qui paraît tomber sous le sens, en érigeant par-dessus quelque chose comme un discours en clair, une superstructure « réfléchie », un second regard. Auparavant, cette rétroaction de la culture sur elle-même s'opérait naturellement, à l'insu pour ainsi dire des participants, par le jeu de structures sociales (par exemple, celle des rôles institués de shaman, prêtre, prince-légiste, ou encore, par la formation de clivages entre les « niveaux » de langue). Mais du moment où le rapport des sujets à la culture commence à s'objectiver, la dialectique de la culture première et de la culture seconde fait surface au travers de ses masques institutionnels et se dénude à la conscience. Au sein de l'individu, comme à l'intérieur des champs collectifs d'identification, un interstice de *réflexivité autoconsciente*

s'ouvre entre les deux moments de la participation culturelle, et une tension créatrice oppose les bagages culturels reçus aux répertoires symboliques du second degré, *cultivés* sciemment par l'éducation, la recherche, l'expérimentation de nouveaux modes de vie, la fréquentation d'univers non familiers, les mouvements et débats sociaux, etc. En résumé, la culture ébréchée fonctionne à l'autocritique et à l'autoconscience. Je ne veux pas laisser entendre que la participation à la culture ébréchée généralise à tous et chacun une égale propension au relativisme et à l'autocritique; ce n'est pas à l'échelle des individus ou des collectifs concrets qu'il faut d'abord chercher cette dynamique d'autocritique réflexive, mais à l'échellle du champ culturel global: par exemple, le capitalisme libéral engendre sa propre négation, le socialisme; les nationalismes tombent aussi sous le regard de l'humanisme; les idéologies sous celui de la science positive, les paradis perdus sous celui des avenirs radieux; et ainsi de suite. C'est par l'intermédiaire de polarisations de ce type que s'opère, structurellement en somme, l'autocritique de la culture.

À mesure que ces conditions se généralisent (en se démocratisant et en se mondialisant), il devient de plus en plus difficile de prendre part à l'échange symbolique avec ses contemporains si on n'apprend pas à s'accommoder d'une relative désintégration culturelle, ou d'une crise identitaire permanente. À partir du moment où le passé cesse de se porter à lui seul garant du devenir, le sens de la vie et du monde ne peut plus être tenu pour acquis, donné; il devient partiellement indéterminé, donc, à construire. Cet état de choses engendre de la désorientation et de l'angoisse. Mais en même temps, il ouvre aux consciences à demi émancipées des prescriptions culturelles et des pressions consensuelles exercées par les communautés, ce que le langage mathématique appellerait un certain « degré de liberté ». Pour peu que la situation où se trouve une collectivité soulève des questions auxquelles la tradition et les normes reçues des générations précédentes ne peuvent pas répondre de façon satisfaisante, il faut nécessairement appliquer la raison commune à l'examen des possibles, débattre des options et forger démocratiquement[a] des consensus publics – partiels, provisoires, en évolution – qui assurent un minimum de cohésion et de loyauté collective autour des choix à faire et des actions à mobiliser. La politique occupe de la sorte une place d'autant plus grande dans la vie sociale que les sphères d'activités régies par la force des traditions se rétractent. « Les affaires de tout le monde sont politiques », affirmait en ce sens le

slogan d'une collection d'ouvrages spécialisés publiés par une maison d'édition française; et « la politique est l'affaire de tout le monde ». C'est la mise en brèche même de la culture qui offre aux humains de notre temps la possibilité de contribuer de façon réfléchie et délibérée à la construction de leur identité et de leur devenir – selon l'expression consacrée: de *maîtriser leur destin*, individuel et collectif. Voilà encore une ambition qui eut été insensée et démesurée avant la révolution pluraliste[9].

Engagé dans cette perspective, on prendra avec grains de sel les tirades de certains militants du pluralisme qui vous prêchent le droit des collectivités à « maîtriser leur destinée » et, du même souffle, celui que les mêmes auraient à « conserver leur culture authentique et leur identité propre ». En soi, rien n'interdit évidemment la quête du « changement dans la continuité », comme disait joliment le président Georges Pompidou. Sauf si « l'identité et l'authenticité » des collectivités en question sont censées tenir au maintien d'un ensemble de coutumes et croyances ancrées dans des traditions intouchables, solidement imbriquées les unes avec les autres, le tout constituant comme une enveloppe scellée qui contiendrait l'*essence* même de l'être collectif. Quand j'entends, au nom du pluralisme culturel, que tel peuple africain a le « droit » d'exprimer son authenticité en pratiquant l'excision sur les petites filles, ou que les Amérindiens ont, par essence, une « vocation » cynégétique à « protéger », je ne sors pas, comme Goëring, mon revolver, mais je dégaine ma théorie. Par définition, on ne saurait modeler ou orienter un destin prédéterminé par les normes inéluctables d'un système culturel cristallisé et dont l'intégrité mérite d'être préservée à tout prix. En réalité, personne n'oserait défendre le cannibalisme de Jean-Bedel Bokassa, ex-empereur du Centre-Afrique, ou le nationalisme philistin de Ronald Reagan sous prétexte que ces leaders incarnent la fidélité aux héritages de leur communauté culturelle. Maurice Duplessis[10], qui croyait que « les vérités éternelles sont toujours vraies parce qu'elles sont éternelles », considérait lui aussi que les Canadiens français catholiques du Québec ne renieraient le tryptique « foi-famille-terre » qu'au prix d'y laisser leur âme. Il avait tort. À moitié, puisqu'en ces jours, tout le monde laisse son âme quelque part.

L'identité collective ne peut plus aujourd'hui demeurer enclavée dans une physionomie de traits définis. Elle se découvre à elle-même dans son expression créatrice, comme projet d'une « signature » originale dans un monde qui, lui, ne l'est plus;

comme investissement de la mémoire commune dans une situation historique en voie de mondialisation; comme manière singulière de poser, et de solutionner des problèmes qui confrontent plus ou moins tous les peuples. La révolution pluraliste ne s'arrête pas à l'échange *inter*culturel; elle impose à tous les champs culturels particuliers qu'ils assument à leur façon une perspective *trans*culturelle. L'idéologie pluraliste, en somme, ne pourra pas renier le postulat qui l'a fait naître au siècle des Lumières: l'humanisme universaliste, c'est-à-dire l'invention imaginaire d'un horizon sans cesse fuyant à la commune humanité en dérive dans l'histoire.

On pourrait résumer ainsi l'impératif pluraliste: il n'existe plus de champs d'identification imperméables à l'altérité, et il n'est plus possible d'avoir symboliquement prise sur son monde à moins de prendre aussi le Monde – celui des autres – à bras-le-corps. Cet impératif ne s'impose pas seulement aux groupes ethniques ou aux cultures dites nationales. Il concerne aussi bien les ensembles supranationaux, anciens ou nouveaux – la « Chrétienté » ou « l'Islam » (pardon à Jean-Paul II et à l'imam Khomeini), les « Slaves » ou les « Latins », les « Blancs » ou la « Négritude », le « Tiers-monde » ou « l'Occident » quoi qu'on entende par ces termes et les autres de même acabit. Le pluralisme dissout aussi les « sous-cultures » (ou pôles identitaires) qui se forment à l'intérieur des États-nations autour des paramètres d'appartenance qui permettaient autrefois d'assigner une « mentalité spécifique » aux classes sociales, aux entités régionales, aux tranches d'âge, aux genres sexuels, aux origines ethnolinguistiques, aux confessions religieuses, aux affiliations « raciales », aux immigrants, aux résidents « de vieille souche », etc. – et j'en passe.

Parons au malentendu: je ne prêche pas en faveur de la résignation devant l'homogénéisation du monde. Je ne prêche rien. Je tente de mettre certains faits en évidence et en relation, puis d'en déduire les conséquences logiques. Dans la foulée des romantiques, je suis convaincu que les legs culturels laissent des empreintes si profondes sur les membres d'une communauté qu'il est impossible de les renier globalement quand bien même on le voudrait. Ce sont les rapports sociaux de production symbolique qui, indépendamment de la conscience délibérée des acteurs, poussent l'évolution des champs culturels en interaction: arrêter ce processus volontairement est également impossible. Dans la suite des Lumières, par ailleurs, il me semble aussi que le devenir identitaire de quelque communauté que ce soit demeure essentiel-

lement ouvert sur de multiples possibles, à la croisée des inerties de l'héritage et des appels de l'altérité, des aggrégats inconscients de choix individuels et des consensus publics délibérés, au point de conjugaison de la raison critique et des fidélités de l'appartenance. « Le devenir qui se dessine dans les choses, écrivait Maurice Merleau-Ponty, est si peu achevé que c'est à la conscience de l'achever. » Je dis que cela vaut pour l'identité, qu'elle s'attache aux personnes ou qu'elle teinte les collectivités.

L'OCCIDENT : UNE CULTURE PARTICULIÈRE OU UNE NOUVELLE « MATRICE DE CIVILISATION » ?

L'objection la plus courante à ce genre d'argumentation se présente comme suit : ce que vous dites ne tient que pour la culture occidentale ; lorsque vous prétendez faire de la sociologie générale, vous faites en réalité celle de votre propre milieu, à partir d'une perspective pétrie par votre propre culture, que vous projetez ensuite sur le reste du monde sans faire l'effort de remettre en question vos biais idéologique en essayant de comprendre le point de vue original des autres peuples. Votre analyse, en somme, est ethnocentrique, et perpétue, dans le domaine intellectuel, la tradition impérialiste occidentale[11]. Ma foi, en vertu même de ce que j'affirmais plus haut, il me semble impossible de réfuter entièrement cette critique : on ne s'arrache jamais complètement à sa gangue culturelle. Soit : la perspective ici développée correspond à ce qu'il est convenu d'appeler « culture occidentale », regard du « Blanc ». Elle correspond aussi à ce que, dans la petite ville industrielle de mon enfance, battant au rythme de la sirène du moulin *Price Brothers* et de la cloche de l'église canadienne-française catholique, nous appelions « Les Anglais ». À ce qu'on appelait, il y a cinquante ans au hameau de Plœrnec, en Bretagne, « Les Français ». Et à ce qui, dans l'Europe catholique conservatrice, celle de la contre-réforme et des guerres de religion, s'est appelé « Les Protestants », et plus tard « Les Bourgeois ». Je suggère en somme que, par delà les collusions historiques du phénomène avec l'épée et la croix, les classes, institutions ou États dominants, le concept de « Blanc » ou d'« Occidental » désigne le messager, le vecteur, le virus de la culture ébréchée. Les peuples d'Europe de l'Ouest ont été les premiers à subir, en quelque sorte, la destruction de leur monde par la révolution pluraliste ; l'Occident, le premier espace transculturel engendré par cette *matrice* d'appropriation sociale du monde que personne n'avait connue

auparavant. Quant au « point de vue » de l'auteur de ces lignes, il ne correspond pas seulement à celui d'un Blanc: c'est aussi celui d'un Canadien français catholique appartenant à la génération qui a vécu, après la Guerre, la mise en brèches des fondements même de sa culture traditionnelle, théologique et totalisante, et qui, depuis, n'en finit plus d'apprendre à faire comme les « Blancs » sans s'égarer complètement. Oserais-je le dire? — Mon impression, c'est que cette expérience, à peu près universelle, donne à mes « biais » culturels une espèce de pertinence tout aussi universelle.

L'assignation à un sujet collectif donné (« l'Occident »), de la responsabilité des troubles subséquents au déferlement de la culture ébréchée est, à mon sens, le principal blocage idéologique qui se pose actuellement sur la voie des projets d'affirmation identitaire un peu partout sur terre. S'y ajoute un blocage psycho-collectif, induit par l'expérience historique: la culpabilité des descendants du Colonisateur et celle des descendants du Colonisé qui, mutuellement, se réconfortent dans des rituels où le fils de la victime demande au fils du maître de célébrer sa victimisation, et, réciproquement, où le fils du maître attend du fils de la victime qu'il lui fournisse l'occasion de se battre la coulpe. Idéalement, il faudrait changer ces rapports symboliques où la théâtralisation des rôles historiques sous le mode de la culpabilité interdit leur transcendance, sous le mode de la responsabilité partagée.

Quand se pose le problème mondial de l'interaction entre les cultures, c'est généralement l'Occident qui fait problème, de façon plus ou moins explicite. Ici, « sa » science objectivante, « sa » littérature de l'incertitude, « ses » soi-disant valeurs universelles (consacrées par des prix Nobel internationaux); ailleurs, ce sont encore « ses » structures juridiques qui vous émancipent les individus (librement associés par l'affinité, la volonté et l'intérêt), des normes totalisantes de l'appartenance collectives — le Parti, les Anciens, la Nation, la Coutume, l'Authenticité et autres euphémismes qui soulignent la primauté de l'homogénéité et de la cohésion des collectivités contre les forces qui arrachent l'individu à *son* monde pour le lancer dans *le* Monde.

En réalité ce que l'on désigne spontanément par « culture occidentale » n'est pas une culture comme une autre. Si on décline la liste — forcément incomplète — des institutions « occidentales » dont on vient de parler, on s'aperçoit que chacune l'une après

l'autre n'est qu'un *cadre* accommodant l'expression, l'examen, la défense ou la critique de toute espèce de valeur, idée, conviction ou norme de conduite *sauf une*: celle qui se donnerait pour un absolu intouchable. La libre pensée, le marché, les associations volontaires, l'artiste qui se regarde créer (conscient de son art), le débat démocratique, la démarche scientifique sont moins parties prenante d'une culture déterminée que les divers organes d'une *matrice de fabrication de la culture*, laquelle ne se contente pas de transformer en objet tous les répertoires symboliques de quelque milieu ou époque qu'ils soient, mais pousse à remettre en question toute les façons précédentes de tisser symboliquement les rapports des hommes au monde. L'Occident ne désigne pas une culture particulière mais une nouvelle matrice de civilisation, un nouveau mode de production des phénomènes culturels.

La valeur fondamentale de cette « matrice », dirait-on, c'est de prétendre digérer n'importe quelles valeurs élaborées « naturellement » au cours de l'Histoire, à condition de les retraduire toutes en hypothèses ouvertes aux débats rationnels, aux choix individuels et aux options collectives, en un mot: à la réflexivité. Cette *self-consciousness* des relations entre les humains et la culture où ils baignent constitue le moteur de la mutation que nous appelons ici révolution pluraliste. Bien sûr, elle a commencé en Europe du Nord-Ouest à la Renaissance; bien sûr, elle a donné naissance à l'Occident; bien sûr, elle s'est diffusée par le fer et la force, le colonialisme et l'impérialisme. On ne l'associe pas à l'Occident pour rien. Mais l'Occident n'en a pas tant été le créateur que la *créature*. À cause de cette primogéniture historique, pourrait-on dire, et des meurtrissures coloniales qu'elle n'en finit plus de laisser un peu partout, l'Occident, les Blancs, le Capitalisme (ou plus concrètement selon les circonstances: les Anglais, les Hollandais, les Américains, etc.) ont servi et servent encore souvent de patron, de repoussoir, mais en tout cas, de point de référence empirique pour désigner l'ensemble des bouleversements qui démanchent les cultures pleines et imposent à leur place la forme générale des cultures ébréchées.

Du moment que les Occidentaux sont entrés en contact avec les autres peuples du monde, ils se sont portés en juges des sociétés autochtones. Puis, les Colonisés ont appris à se mesurer eux-mêmes à l'aulne du regard posé sur eux par le Colonisateur: c'est déjà le signe qu'ils l'avaient intériorisé de façon irréversible, pour le meilleur et pour le pire. Ce que l'on semble parfois ne pas

comprendre, c'est que la *critique* de l'impérialisme ou du néo-colonialisme culturel occidental (devenu maintenant courante) *perpétue* aussi bien le processus de diffusion de la révolution pluraliste ; en effet, si les formes culturelles proprement occidentales peuvent être remises en question, alors, au même titre, *toutes les autres deviennent aussitôt passibles d'un pareil sort* – elles s'avouent aussi contingentes, discutables, susceptibles de négation, de sélection, de transformation et ainsi de suite. À moins, évidemment, que la « culture occidentale » soit de meilleure qualité que les autres : seule, elle serait capable de supporter la critique et la déstabilisation tandis que les autres, n'est-ce pas, ne s'y soumettraient qu'au risque d'y perdre leur essentielle intégrité[12]. Si je ne m'abuse, cette dernière façon de voir – beaucoup plus répandue qu'on n'ose se l'avouer chez les pourfendeurs de colonialisme – ressemble fort à du paternalisme... occidental.

L'EUROPE DÉCHIRÉE : LA MAÎTRESSE LÉGITIME

Le paternalisme (bienveillant et coupable) est en effet la maladie infantile des colonisateurs « bien-pensants », auquel répond scrupuleusement le patriarcat (autoritaire et triomphant) des « mal-pensants » : l'un et l'autre tiennent pareillement pour acquis que la culture ébréchée est exclusivement occidentale. Pour que soit fondé ce titre de parenté possessive, il faudrait d'abord pouvoir déduire logiquement l'émergence du capitalisme, du rationalisme, de l'individualisme humaniste, etc., des modèles culturels établis antérieurement dans les sociétés européennes du Moyen Âge. Ensuite, si la révolution pluraliste appartenait en propre à la tradition spécifiquement occidentale, les Occidentaux auraient eu beaucoup moins de peine à l'assimiler que les peuples auxquels elle fut subséquemment imposée de l'extérieur par la voie de l'impérialisme. En Occident, le pluralisme se serait tout naturellement diffusé au gré d'une évolution endogène, dont les lignes de force eussent été familières aux communautés concernées au lieu d'engendrer des cassures brusques, des mouvements de rejet et des ébullitions sociales marquées par la violence. Or, ce n'est pas du tout comme cela que les choses se sont passées : la révolution pluraliste a germé dans les *déchirures* du tissu politico-culturel de la société européenne, et celle-ci s'en est accommodée à *son corps défendant*, après des siècles d'une résistance qui n'a pas encore cessé à ce jour.

Depuis les invasions « barbares » (Visigoths, Vandales, Angles, Saxons, Ostrogoths, Huns, Vikings ou Varègues, Normands) jusqu'au milieu du vingtième siècle (30 000 000 d'Européens ont été déplacés par les deux Grandes Guerres mondiales) en passant par les épidémies de peste qui en fauchèrent jusqu'à la moitié des habitants en un an ou deux de siècle en siècle ou de pays en pays, l'Europe a été constamment démantibulée, brassée, déstabilisée, démembrée culturellement, politiquement, démographiquement. Un millénaire de destructions a été nécessaire pour ouvrir la voie à cette aberration que constitue la révolution de la non-appartenance et de la non-croyance que nous appelons « pluraliste ».

Ce sur quoi je veux insister, c'est sur le caractère fortuit, accidentel, contingent de la matrice culturelle moderne.

Son émergence et sa diffusion ne sont pas déductibles des formes culturelles établies dans la région où elle apparaît, mais coïncident au contraire avec une incessante érosion de leurs bases morphologiques et de leurs cadres sociaux. La rupture en cours profite des mailles ouvertes dans le tissu social européen, où les perpétuelles recompositions des champs d'interaction généralisent l'incertitude morale et l'insécurité identitaire en règles usuelles plutôt qu'en exceptions. Chacune des innovations qui, successivement et cumulativement, finiront par dessiner la trame générale de la culture ébréchée seront perçues comme des corps étrangers, des mutations monstrueuses par rapport à l'univers socio-culturel dont elles surgissent: c'est au corps défendant des autorités et d'une très large part des populations ambiantes que le productivisme matérialiste des marchands et industriels bourgeois, l'individualisme pragmatique et égalitaire des Protestants, le positivisme amoral des savants, le rationalisme libéral des philosophes des Lumières, et la démocratie parlementaire de toute la bande ont poursuivi leur œuvre inexorable et irréversible de destruction des croyances et des formes de domination appuyées sur des traditions immémoriales.

La révolution pluraliste ne s'est pas accomplie en douceur[13] car sa diffusion a pris appui sur de nouvelles structures de domination, ayant, pour la circonstance, joué un rôle de destruction créatrice. Il fut un temps, en Europe, où ce qu'on fustigera plus tard comme colonialisme culturel (à l'échelle internationale), présentait plutôt toutes les apparences – et toutes les violences – de conflits entre les confessions religieuses, les classes sociales, les

groupes ethniques, les puissants et les faibles, *à l'intérieur* même des sociétés où émergeait l'État-nation moderne, envers et par-dessus les vestiges parfois fumants des allégeances premières auxquelles s'accrochaient encore les loyautés identitaires: la parenté, le métier, le terroir, la langue, la foi. Mais en réalité, les luttes entre dominants et dominés recouvraient également un combat sous-terrain entre les modèles établis de culture.

DES RÉSISTANCES À LA MATRICE PLURALISTE

À un moment ou un autre, la plupart des habitants de l'Europe ont éprouvé les soubresauts successifs de la révolution matricielle[14] que l'histoire leur imposait comme un déboussolement cruel des groupes, des habitudes et des systèmes de valeurs auxquels ils étaient profondément attachés et qui balisaient pour eux la bonne conduite et les frontières d'identification. Pour Émile Durkheim, la condition *anomique* (absence de normes) est devenue typique des grandes villes où se concentre la majorité de la population européenne au début de ce siècle. Dans les cas les plus dramatiques, elle conduit, selon lui, au suicide. Max Weber observe à sa manière le même phénomène lorsqu'il souligne avec une pointe de mélancolie le « désenchantement du monde » devant l'expansion des systèmes d'action rationnelle en finalité pratique plutôt qu'en référence à des croyances: les organisations bureaucratiques (privées ou publiques), les marchés impersonnels, la science positive. La matrice de la culture ébréchée a été enfantée dans la douleur avant que le pluralisme ne devienne une valeur et les populations européennes n'ont pas subi plus aisément le choc de la désintégration des identités sociales que celles des contrées lointaines où elle fut apportée par l'impérialisme occidental.

L'illustration la plus dramatique en est fournie par le fascisme des années trente-quarante. À moins de condamner en bloc les millions de citoyens qui se sont laissés emporter par les emballements de ce type, on devra reconnaître la détresse qui les animait: une immense et névrotique nostalgie de l'homogénéité sociale a mis en mouvement le projet totalitaire d'une fusion complète des individus et des groupes dans l'État-nation, vers lequel toutes les forces vitales de la société étaient censées converger « en faisceaux ». Ce n'est pas par hasard que le fascisme a exercé ses plus sinistres séductions dans des pays comme l'Allemagne ou l'Italie, où l'État-nation s'est constitué plus tardivement

qu'ailleurs et a dû absorber globalement et massivement, pour ainsi dire, le dépassement de toutes les tensions anomiques accumulées pendant les décennies où leurs populations subissaient les bousculades de la modernisation sans disposer de nouvelles institutions où canaliser leurs aspirations à la solidarité et à la participation collective.

L'antisémitisme a trouvé dans ce contexte ses sommets les plus inhumains et les plus systématiques. Parce que le peuple d'Israël transcende tous les pays, « le Juif » porte symboliquement la négation absolue du chauvinisme nationaliste. Et à cause de cela, parce que l'existence même de la diaspora juive dément empiriquement la nostalgie des ressemblances monolithiques, on en fera le bouc-émissaire chargé de tous les vices associés à la modernisation: le Juif finit par incarner l'ensemble des forces anonymes en œuvre dans les grands processus socio-historiques, lesquels dissolvent sans pitié sur leur passage les héritages de la tradition, les solidarités de la mémoire collective, les particularismes de l'identité, la continuité des patrimoines du sang et du territoire (la Patrie, « terre des Pères ». Pendant qu'on se « démanche », les Juifs, eux, se « tiennent ». Il faut bien que quelqu'un, quelque part, soit l'auteur de ces malheurs qui accablent les peuples, quelqu'un qui ne réponde à aucune loyauté nationale exclusive et les enjambe toutes: c'est le Juif[15]. Voilà pourquoi, selon une logique tordue mais cohérente, les Nazis en particulier l'associent à la fois aux « Trusts » capitalistes et à l'internationale « bolchevique »; il suffit de savoir reconnaître derrière ces masques apparemment contradictoires une seule et même conspiration de sombres manipulateurs matérialistes, cosmopolites, sans foi ni pays, qui tirent sournoisement toutes les ficelles au bout desquelles les honnêtes gens pendent comme des pantins. Du moment où l'histoire et les conditions sociales cessent de s'expliquer par l'intervention providentielle des dieux en faveur de leurs peuples, on a tendance à transporter mimétiquement sur des acteurs sociaux concrets la représentation imaginaire d'un suprême auteur des choses. Il faut reconnaître que la figure du Juif colle plus spontanément à ce rôle dans les milieux habitués à désigner comme « chrétiennes » les valeurs et traditions qui leur sont propres: les mythes d'origine du christianisme font en effet du Juif, dès les commencements, le principal adversaire terrestre des desseins divins, le responsable du meurtre du Fils de l'Homme. Mais au vingtième siècle, c'est la nation qui est investie d'une mission providentielle et sous ce rapport, l'image du Juif omnipotent reflète en creux ou en négatif

l'exaltation hystérique du pouvoir de la Volonté collective (*Volkwill*) incarnée dans la personne d'un *Fuehrer* démiurge, tout-puissant lui aussi.

La seule idée de reconnaître des « victimes des circonstances historiques » chez les maîtres des camps de la mort me donne la nausée, et j'espère ne pas ajouter à ce que Hannak Arendt a appelé « la banalisation du mal » si je dis, en pensant aux multitudes qui ont souscrit au fascisme et à l'antisémitisme en Allemagne certes, mais aussi ailleurs en Occident (dont au Canada français), que six millions de Juifs ont été immolés en holocauste pour exorciser dans le sang et la terreur une pathologie collective qui, pour une large part, a pris source dans des traumatismes identitaires causés par l'impact de la révolution pluraliste chez des gens qui n'y étaient ni préparés, ni prédestinés.

Si le nazisme a constitué une déviation aberrante de la résistance à la désintégration culturelle, on serait plus rassuré s'il avait été la seule du genre. Mais le totalitarisme stalinien, qui a duré plus longtemps, a profité lui aussi d'un terreau social analogue, au nom de la conformité à une idéologie monolithique, décrétée « prolétarienne » plutôt que « nationale », cette fois. Ces formes abominables d'exploitation tyrannique d'un *mal de la communauté* endémique aux sociétés contemporaines appartiennent – du moins, espérons-le, mais gardons l'œil ouvert – à une page de l'histoire définitivement tournée. Mais les mouvements de repli devant la diffusion de la matrice ébréchée n'ont pas pour autant disparu, même en Occident, et encore moins dans les pays du monde où sa pénétration est plus récente et demeure encore, pour la majorité de la population, un orage distant plutôt qu'une réalité banalisée[16].

Les manifestations les plus nettes en sont les mouvements intégristes de toute sorte qui connaissent actuellement, en plusieurs endroits du globe, un regain significatif. On pense évidemment au courant d'islamisation, au Moyen-Orient et au Pakistan, et tout particulièrement, aux Iraniens en *jihad* contre le « Grand Satan », pour l'usage du *tchador* ou l'application intégrale de la *shariah*; les fidèles de l'ayatollah Khomeini ne semblent pas seulement vouloir arrêter la poussée de l'histoire, mais réembobiner le dernier millénaire au complet. Il est certain aussi que, sans s'y perdre entièrement, la critique du néo-colonialisme nourrit et se nourrit d'une idéologie de conservation culturelle d'autant plus

illusoire qu'elle est portée par des élites instruites et urbanisées au nom de peuples majoritairement terriens, prélittéraires, et dont la diversité ethnique s'érige en faux contre les entités postcoloniales artificielles dont il s'agirait de protéger ou d'exprimer « l'âme authentique ».

LES MÉTASTASES UNIVERSELLES DE LA MATRICE PLURALISTE

Avec la décolonisation, les pays neufs ont repris à leur compte la tâche de compléter de l'intérieur la révolution des structures mentales et sociales amorcée de l'extérieur par les anciennes puissances impérialistes; la technobureaucratie autochtone, en général sous des drapeaux socialistes plutôt que libéralistes (deux idéologies « occidentales », n'est-ce pas?) se charge de la modernisation et exerce sous ce rapport un rôle tout à fait analogue à celui que la bourgeoisie a joué en Occident. Comme en Occident, l'État, l'école et l'armée sont mis au service de la construction nationale et de ce qu'on n'ose plus, à raison, appeler le Progrès, mais que l'on invoque unanimement sous le vocable incantatoire du « développement ». Il en sortira avec le temps des « modèles » culturels originaux, qui auront combiné syncrétiquement les mouvances de la culture universelle aux mémoires spécifiques des groupes ethnolinguistiques refondus dans les nations présentement en formation. Mais chacun de ces « modèles » uniques en soi restera une variante particulière d'un même type: celui de la culture ébréchée. Il sera sans doute alors devenu plus facile de constater que c'était aussi le cas du « modèle occidental », comme on disait au vingtième siècle. On s'apercevra aussi, probablement, que la diversité culturelle au sein d'une humanité « uniformément » pluraliste, n'est pas moindre que durant la trentaine de milliers d'années où il n'y avait sur terre que des bandes animistes.

Je doute fort que le concept d'Occident aura alors résisté à l'histoire: dès à présent, il chancelle, surtout depuis que les descendants du général Tojo – auxquels on ne saurait certes reprocher d'avoir renoncé à leur singularité – se sont mis à donner des leçons de capitalisme avancé à ceux du général MacArthur. (S'il fallait que les fils-du-Ciel s'y mettent aussi, Deng-Hsia-Ping en tête, cela deviendrait vite insupportable aux Blancs).

N'importe qui aura l'occasion de passer par le Japon comprendra en effet à quel point portent à faux les tirades qui considèrent le « colonialisme occidental » comme l'ennemi mortel de la pluralité ou de l'originalité culturelle aux quatre coins de la Terre. Rien ne défend de croire que, dans un avenir plus prochain qu'on ne l'imaginerait présentement, il importera moins de se rappeler comment l'Occident capitaliste a imposé « sa » culture au monde que de savoir si, par delà ses connivences avec l'ethnocentrisme propre à une époque et à un milieu particulier, cette culture a porté avec elle, de façon orgueilleuse sans doute, une forme de *civilisation* à latence aussi universelle que le furent auparavant celles, disons, de la bande nomade animiste, ou de l'État théocratique de caste (incaïque, pharaonique, bougandien[17], Moghol, etc). Nous ne nous demandons plus aujourd'hui qui a inventé et imposé aux autres groupes ethniques des choses comme l'agriculture, l'artisanat, la forge, l'écriture, les classes sociales et la ville: mais pour Abel, fils d'Adam et d'une culture nomade, c'était ce faux-frère de Caïn, symbole d'une civilisation agraire, artisanale et urbaine. Au lieu de concevoir la « modernité » comme intrinsèquement occidentale, on arrivera peut-être à voir dans l'Occident le premier *produit,* la première ébauche historique de la *matrice de civilisation* pluraliste.

J'entends par matrice de civilisation un mode général de production de la société par elle-même, conjuguant dialectiquement dans une structure d'ensemble un mode d'appropriation *instrumentale* et un mode d'appropriation *symbolique* du monde, par l'intermédiaire de rapports sociaux déterminés de coopération et de communication. Une matrice de civilisation ne se réalise jamais à l'état pur mais se manifeste sous la guise d'ensembles (ou sous-ensembles) culturels fort divers où l'historicité spécifique à telle ou telle communauté de signification se conjugue à la structure générale. Si le mythe, par exemple, appartient à une matrice de civilisation, on peut dire la même chose de la science; pourtant, en réalité on n'observe que *des* mythologies propres à des groupes singuliers, et dans le même sens, rien de permet de dire ce que feront de la science, en tant que façon d'appréhender l'univers où nous vivons, les membres des collectivités qui ne la pratiquaient pas et qui sont en train de se l'approprier. Passées à la moulinette pluraliste, c'est-à-dire sous les fourches caudines d'un art musical où l'artiste est conscient de sa propre intervention créatrice, les danses hongroises traditionnelles vous donneront Brahms ou Bartok, et je ne sais quel tréfonds de l'oreille germanique, Mozart,

Beethoven et Mahler. Chacun à sa manière, ce sont tous des compositeurs occidentaux, mais chacun a emprunté suffisamment à son époque et à son milieu pour qu'on reconnaisse dans leurs œuvres l'empreinte d'une aire ethnolinguistique ou d'une période bien identifiée de l'histoire musicale. Mais leur façon d'aborder la composition, elle, n'est ni allemande, ni hongroise, ni même spécifiquement occidentale: il s'agit d'une approche autoconsciente où le geste individuel de création artistique constitue sa propre fin au lieu d'être assujetti à un complexe quelconque de pratiques ludiques ou cérémoniales ordonnées par une tradition communautaire, comme c'est le cas du folklore et de la musique sacrée (jusqu'à la Renaissance, du moins).

Supposons qu'un musicien d'origine bantoue adopte la même démarche créatrice en s'inspirant des mélopées traditionnelles de son enfance. Il inventera une musique neuve qu'on ne pourra reconnaître autrement « qu'authentiquement bantoue » tout en entendant bien qu'elle n'est plus intégralement fidèle à ses racines puisque l'auteur y aura imprimé la signature d'une individualité irréductible à sa seule identité bantoue. Notre musicien n'est pas si hypothétique puisqu'il doit bien y avoir quelque part des jeunes Bantous qui font une sorte de rock de ce genre. Lorsque le chansonnier Gilles Vigneault a entrepris de recycler les vieux airs d'église et les *reels* (passablement celtiques) des anciennes veillées pour chanter en spectacle le « pays à bâtir » d'une nouvelle nation québécoise lancée à la conquête du « fer et titane/ dans les savanes/ du nickel, du cuivre/ et tout ce qui doit suivre », il ne procédait pas autrement.

L'Humanisme ainsi conçu ne renie pas les fidélités culturelles où l'Histoire se fait chair. Mais il affirme l'irréductibilité de l'individu et du genre humain à la réification des masques sociaux de l'identité.

Sans cela les Autres resteront des monstres.

NOTES

1. Le concept de « personne » serait également approprié, ici.
2. Dans cette première acception du terme, le pluralisme appelle une ouverture à l'endroit des idées et des opinions, surtout politico-idéologiques. Ce n'est pas encore tout à fait le pluralisme « culturel » tel qu'on l'entend aujourd'hui. C'est que l'on considère la plupart des peuples autres qu'européens comme inachevés, en état « primitif » d'humanité.
3. Il est d'usage de faire remonter l'esprit des Lumières au rationalisme et à la démocratie athénienne du quatrième siècle avant l'ère chrétienne. Mais la filiation me semble abusive, et surtout, posée *ex post facto*. Le fait est que la philosophie grecque prenait de haut les traditions coutumières au nom de la raison, et que la démocratie y a connu une ère de gloire. Sauf sous Périclès, toutefois, ni l'une ni l'autre n'ont vraiment rayonné en Hellade et elles ont fini par rentrer sous terre, où les « honnêtes hommes » des Lumières iront les déterrer pour justifier leurs ambitions. C'est que l'exemple grec possède la vertu de l'ancienneté, et que les contemporains des philosophes – surtout les Grands, dont toute la légitimité s'asseoit sur l'héritage – ne respectent rien tant que ce qui se réclame d'ancêtres vieux comme le monde. Sournoise diversion, car, pour tout dire, le rationalisme était tout aussi étranger à la majorité des anciens Grecs qu'aux traditions européennes à l'époque des Lumières. La démocratie directe n'a jamais touché plus d'une douzaine de mille citoyens sur une population d'environ cent mille personnes (femmes, métèques et esclaves étaient exclus). Les dieux et leurs devins n'ont jamais perdu leur suprématie à Athènes, tandis qu'à la base, dans la vie domestique, la domination patriarcale traditionnelle n'a jamais abandonné ses prérogatives. Dès que les Grecs se sont rendus compte que Socrate incitait les jeunes gens à questionner les commandements de leurs parents et les fondements de la coutume au nom de la raison, ils se sont empressés de lui offrir la ciguë.
4. Valeurs de la « classe moyenne »? Justement : aujourd'hui, la moyenne fait la norme.
5. Bien qu'en pratique la croyance n'en soit pas fondée, beaucoup de gens considèrent à notre époque la *science* comme l'équivalent de ce que l'on eût appelé autrefois « culture » si on avait disposé du mot pour en parler.
6. Sans parler des nombreux groupes ethniques qui persistent à pratiquer un mode de vie traditionnel dans le monde contemporain.
7. À la blaque, il m'est arrivé de comparer la culture ébréchée que nous impose la révolution pluraliste – bien malgré nous, souvent, qui sommes nostalgiquement attachés à la mémoire d'une culture du type totalisant – à ces déroutants « modes d'emploi » qui viennent parfois avec des appareils importés, disons, de Corée, et traduits du coréen en anglais, puis en français, à partir de dictionnaires bien incapables d'expliquer pourquoi « ***put the black band in the right hole*** » ne devrait pas signifier : « mettre la noire fanfare dans le correct trou ». Sous le règne de la culture ébréchée, il arrive que le mode d'emploi de la vie proposé par les milieux ambiants soulève des perplexités du même genre.
8. De nos jours, même les dictatures doivent se légitimer au nom de la démocratie : le parti unique, les instances de planification, le corporatisme sont censés y pourvoir, tout comme le marché, les sondages ou les élections générales dans les sociétés capitalistes de tradition libérale.

9. Liberté et raison sont liées. Traditionnellement la représentation allégorique de la liberté – pensons à la fameuse statue du port de New York – lui fait brandir la flamme de la Raison.
10. Duplessis fut premier ministre du Québec de 1936 à 1940, puis de 1945 à 1960. On l'a comparé (un peu abusivement) à Franco, et désigné son règne très conservateur comme celui de la « grande noirceur ».
11. Gilbert Rist soulève précisément cette objection en ces pages mêmes dans la note 6 de son article. Rist montre le caractère mythique du concept de développement et cela prouve, selon lui, que j'ai tort de placer l'autocritique au cœur de la culture « ébréchée ». L'Occident, laisse-t-il entendre, ne critique pas ses propres mythes, mais leur confère au contraire des prétentions universelles. Mais ce soi-disant universalisme n'est qu'un camouflage « socio-centrique » de l'impérialisme culturel occidental. Pourtant Gilbert Rist critique de robuste et féconde façon le mythe du développement. Je ne sais pas s'il se considère alors comme « occidental » ou comme un pur esprit, mais je dis, moi, que l'article de Rist est l'illustration même du concept de culture ébréchée, fonctionnant à l'autocritique. Par ailleurs, je ne nie pas que la culture occidentale existe, et qu'elle soit impérialiste. Ce que je dis, c'est qu'elle ne constitue qu'un modèle particulier, historiquement réalisé, d'une matrice générale, au sens où on dirait que la société égyptienne des Pharaons et la société incaïque sont deux variantes de la matrice, disons, théocratique; ou encore que Paris et Tokyo constituent deux incarnations fort différentes d'une même matrice urbaine, la première composant avec un héritage historico-culturel français et la seconde, japonais. Lorsque Rist reproche sarcastiquement au concept de « culture ébréchée » de « flotter au-dessus du monde comme l'esprit de Dieu », c'est l'idée même de généralisation ou d'abstraction conceptuelle qu'il ridiculise. C'est, pour un théoricien, pousser l'autocritique un peu trop loin.
12. Gilbert Rist pense comme moi que « toutes les sociétés vivent aujourd'hui selon des logiques de compromis », ce qui n'est pas une façon inélégante de reprendre en d'autres mots le problème que je pose. J'ajouterais seulement que, selon moi, elles sont partout compromises avec la matrice ébréchée, ou pluraliste. Second point: bien sûr, l'Occident compose à sa manière avec cette matrice et le résultat empirique donne ce que nous appelons « la culture occidentale ». Mais je crois que « la culture occidentale » n'est qu'une variante possible de la matrice, comme on dirait que Paris et Tokyo sont des variantes d'un même modèle urbain tout en étant fort différentes puisque l'une compose avec un héritage français et l'autre japonais. Sur la question des mythes et des occultations, je n'ai jamais laissé entendre que la matrice ébréchée échappait à ce genre d'automystification. Mais je maintiens qu'elle fonctionne à l'autocritique: que fait donc en effet Gilbert en ces pages mêmes? Il critique sa culture et dénonce les mythes qu'elle produit. Imagine-t-on un prêtre ou un shaman critiquant leurs mythes? Or, Gilbert Rist ne « flotte pas au-dessus du monde comme l'esprit de Dieu »: il joue ici, tout naturellement, le rôle d'agent de la matrice culturelle ébréchée en train de s'auto-objectiver et de s'autocritiquer. Quant au socio-centrisme, il est, pour une part au moins, inévitable, inconscient et involontaire, donc impossible de repérer précisément. Chez Durkheim, par exemple, bien des choses ont vieilli – elles étaient socio-centristes. D'autres concepts ont duré. Grâce à l'autocritique de la matrice ébréchée. Je compte sur Gilbert pour y veiller.
13. Pour des illustrations de la violence et de la cruauté qui ont présidé à l'expansion coloniale en Amérique, voir le livre de Denis Delage (1985) et celui de Tzvetan Todorov (1982).

14. Les levées de soldats, le service militaire et l'exaltation du chauvinisme national contre l'ennemi durant les guerres.
15. Les Gitans, infiniment moins nombreux, seront quand même persécutés par les Nazis pour des motifs analogues.
16. Notons au passage que ce ne sont pas les catégories sociales les plus frappées par l'anomie qui offrent le meilleur terrain aux mouvements réactionnaires, mais celles qui ont conservé un mode de vie plus traditionnel et qui, par conséquent, appréhendent comme une menace extérieure à leur sécurité identitaire la propagation de ce qui ressemble à des mœurs dissolues. (Voir Oberschall, 1973.)
17. Je veux parler du royaume de Bouganda, autrefois dominant dans la région couverte par l'Ouganda actuel.

RÉFÉRENCES

C'est vingt ans de travail et de lectures qu'il faudrait ici étayer de références. On ne peut que recommander des grands classiques de la sociologie (au sens large): Marx, Durkheim, Weber, G. H. Mead, Lévi-Strauss, Malinowski, Horkheimer et, plus près de nous, les travaux de Fernand Dumont.

Toutefois, il faut mentionner les ouvrages qui ont été explicitement cités dans le texte:

DELAGE, Denis, *Le pays renversé. Amérindiens et européens en Amérique du Nord-est 1600-1664*, Montréal, Boréal Express, 1985.

« No place for them », *New York Review of Books*, vol. XXXIII, nº 3, 27 février 1986, p. 5-8.

OBERSHALL, A., *Social Conflicts and Social Movements*, Englewood Cliff, N. J., Prentice Hall, 1973.

TODOROV, Tznevetan, *La conquête de l'Amérique – La question de l'Autre*, Paris, Seuil, 1982.

2

Le « développement » est-il rationnel? Un concept occidental à l'épreuve de la démarche interculturelle

GILBERT RIST

Ce texte constitue d'abord une *interrogation sur le caractère prétendument rationnel de ce que l'on appelle le « développement »*. Il vise ainsi à remettre en cause une apparente évidence, partagée par tous, laquelle passe pour un phénomène à la fois nécessaire, inéluctable et universel. Cependant, par delà ce thème particulier (lié à la problématique dominante des relations entre l'Occident et les pays « sous-développés » et donc aussi à la source la plus importante des relations interculturelles de notre époque), ce travail voudrait également *illustrer la manière dont les études interculturelles peuvent servir de révélateur et d'instance critique aux problèmes de notre propre société.*

Il existe toujours au moins deux raisons de s'intéresser à l'autre: tantôt pour le manipuler, tantôt pour approfondir la connaissance que l'on a de soi. C'est avec raison que l'on a reproché à l'anthropologie de s'être faite la complice de la colonisation mais nombreux sont ceux qui, aujourd'hui, conçoivent l'« interculturalité » ou le « multiculturalisme » de manière tout aussi instrumentale[1]. Dans cette perspective, la diversité surgit d'abord comme un problème. Certes, on ne cherche pas nécessairement à la réduire, à la manière des assimilationnistes d'autrefois, mais on imagine les moyens de s'en accommoder tout en la présentant comme une source potentielle d'enrichissement. Le « problème des immigrés »[2] est souvent posé essentiellement dans les termes de la société d'accueil (qui incluent bien entendu aussi les généreux Principes de 1789) et l'objectif de la plupart des recherches

consiste à proposer des modèles de gestion de l'intégration. Il est vrai que les problèmes posés par l'immigration deviennent de plus en plus aigus dans la plupart des pays occidentaux. Ceux-ci sont donc contraints d'inventer des stratégies, d'aménager les structures scolaires, d'apaiser les conflits, d'encourager les rencontres, de réguler les relations, de proposer de nouvelles formes d'identification collective, etc. Les recherches interculturelles « organiques » apparaissent d'autant plus nécessaires et légitimes que la tolérance se fait plus rare.

À côté de cette perspective, on peut en imaginer une autre, dont l'objectif ne vise pas à fournir des *solutions* aux problèmes de la société, mais qui s'efforce au contraire de faire apparaître de nouvelles *questions*. La recherche interculturelle se présente alors comme une *démarche* – c'est-à-dire comme un cheminement ou une méthode – nécessaire pour porter un regard critique sur notre société. Le présupposé épistémologique est délibérément antipositiviste: les « faits » ne parlent pas, ils sont toujours construits à l'intérieur d'un cadre théorique, explicite ou implicite. En conséquence, le travail intellectuel consiste à penser *contre* les évidences, à imaginer de nouveaux éclairages pour « recadrer » la réalité (Watzlawick, 1975, p. 97 et suiv.), quitte à montrer que la persistance d'un certain nombre de problèmes contemporains tient peut-être au fait que l'on prend pour une solution cela même qui engendre le problème[3]. Autrement dit, il s'agit de transformer nos vues les plus familières en quelque chose d'étrange, et, pour accuser le trait, de présenter la banalité sous la forme du monstrueux, c'est-à-dire de « ce qui mérite d'être montré », parce que personne ne l'a jamais vu.

La démarche interculturelle renvoie donc à ce que Mikhaïl Bakhtine définit comme l'*exotopie*[4]; il convient de « nous voir nous-mêmes en perspective » comme le suggérait déjà Evans-Pritchard[5], de « retourner le miroir sur nous-mêmes » pour reprendre les termes de Tocqueville, ou encore de pratiquer l'« éclairage en retour » selon l'expression de Gérald Berthoud et Fabrizio Sabelli (1976, p. 103 et suiv.). Cette distanciation peut se faire de deux façons: soit par comparaison historique, soit par comparaison interculturelle. C'est sur cette double voie que s'engage cet article afin de montrer – à partir du problème spécifique de la rationalité présumée du « développement » – la pertinence de la méthode.

Quiconque a quelque connaissance des sociétés du « Tiers-Monde » peut sans doute faire l'inventaire de pratiques et de croyances qui, manifestement, contredisent les « lois de la rationalité » qui prévalent en Occident. À partir de là, se pose la question de savoir dans quelle mesure il est possible d'entrer dans un système de pensée et de valeurs différent du sien pour en saisir les articulations profondes. Comment comprendre que d'autres puissent tenir pour vrai ce qui nous apparaît comme des représentations erronées?

On abordera ces problèmes en montrant, dans une première partie – qui empruntera ses exemples aussi bien aux Azandé qu'à la société occidentale médiévale – quelles sont les caractéristiques des croyances « apparemment irrationnelles » et comment elles s'insèrent dans un système de pensée cohérent; la deuxième partie discutera des différences que l'on constate, selon les cultures, entre les diverses perceptions de la « réalité » et donc de la rationalité. Enfin, la troisième partie s'efforcera, par la méthode de l'éclairage en retour, d'envisager le « développement » comme une croyance « apparemment rationnelle », relevant d'un mythe inavoué mais efficace. Il s'agit de montrer que la prétendue « rationalité », censée déterminer la société occidentale moderne, ne parvient pas à expliquer les pratiques contemporaines et qu'un regard anthropologique est susceptible de rendre raison d'une nécessaire « irrationalité » fondatrice.

On commencera par revenir au débat désormais classique sur la pertinence du relativisme culturel[6]. Dans l'article qu'il a consacré à ce sujet, Dan Sperber (1982) a fort bien mis en évidence les difficultés que soulève le slogan relativiste selon lequel « des individus de culture différente vivent dans des univers culturels différents » (p. 49-85). En effet, si l'on s'en tient à l'impossibilité de rendre compte des croyances « irrationnelles », sous prétexte qu'elles renvoient à des structures cognitives différentes parce que culturellement déterminées, on ruine la possibilité même d'une démarche anthropologique; ensuite, affirme Sperber, on est contraint de postuler un modèle de psychologie génétique extrêmement complexe qui ferait appel pour une très large part à des hypothèses innéistes[7]. Dès lors, la seule manière de sortir de l'impasse consisterait, toujours selon Sperber, à admettre que « les croyances apparemment irrationnelles » ne constituent pas de véritables propositions (qui peuvent être déclarées vraies ou fausses), mais qu'elles ne sont que des représentations semi-

propositionnelles, susceptibles de plusieurs interprétations différentes, qui ne sont pas « factuelles » ou « rationnelles » par elles-mêmes, mais qui puisent leur légitimité dans la tradition ou la communication sociale.

Il suffit donc « pour dissiper l'apparence d'irrationalité que présentent les croyances culturelles, de montrer que ces croyances sont représentationnelles (floues) et que leur contenu est semi-propositionnel (c'est-à-dire insuffisant pour établir une proposition vérifiable). En effet, si tous les êtres humains avec lesquels on agit croient représentationnellement une certaine représentation semi-propositionnelle, cela justifie rationnellement que l'on fasse de même » (p. 80). Si l'on comprend bien, et pour prendre un exemple hors du « terrain » classique de l'anthropologie, on pourrait dire que l'opinion selon laquelle « le progrès de la technique permettra à notre société de résoudre les problèmes qui l'assaillent » constitue une « croyance apparemment irrationnelle » de la même espèce que celle qui consiste à dire que « les Libula croient à l'efficacité des faiseurs de pluie ».

Tel est peut-être bien le cas – il faudra y revenir – mais est-ce à dire que le problème soit résolu pour autant? On peut en douter car ce qui étonne l'Occidental confronté à l'existence d'« univers culturels » différents, ce n'est pas tant l'apparente irrationalité des *croyances* que celle des *pratiques* qui en découlent et qui, à leur tour, légitiment les croyances. En ne faisant porter le débat, comme Sperber, que sur les représentations, on peut justifier leur prétendue validité à partir du consensus social – dont l'importance est en effet considérable –, mais on néglige le fait que ces représentations ont une pertinence pour l'action, laquelle « vérifie » la « rationalité » (ou la « cohérence ») des croyances.

Sans entrer ici dans des détails qui seraient inutiles pour notre propos, nous essayerons de montrer, à l'aide de deux exemples, d'une part qu'il existe bien des « univers culturels » qui s'organisent à partir de logiques radicalement différentes de la nôtre et, d'autre part, que leur cohérence se fonde non seulement sur l'autorité de la tradition ou d'une foi également partagée, mais aussi sur des pratiques qui renforcent les raisons que l'on a de tenir sa croyance pour vraie.

DES UNIVERS CULTURELS APPAREMMENT « IRRATIONNELS »

On commencera donc par puiser dans l'énorme matériel réuni par E. E. Evans-Pritchard (1972).

Des multiples pratiques « magiques » envisagées dans cet ouvrage, on ne retiendra que celle de l'ordalie. Pour résumer — au prix d'une inévitable simplification — on rappellera que les Azandé qui désirent entreprendre une action importante (partir à la chasse, construire une maison, prendre femme, identifier un jeteur de sorts) procèdent régulièrement à la consultation des oracles. Pour cela, ils se réunissent, le plus souvent en petits groupes, et se mettent d'accord sur la question à poser, en la formulant sous la forme d'une alternative. Ils décident ensuite de faire ingérer du poison à un poulet: si le poulet meurt, ce sera « oui », s'il survit, ce sera « non » (ou l'inverse) (p. 310 et suiv.); on peut aussi procéder à des contre-épreuves. Les cas rapportés par Evans-Pritchard sont très nombreux; il suffira d'en citer un seul pour exposer clairement le mécanisme:

> Première épreuve: si X a commis l'adultère, oracle du poison, tue la volaille. Si X est innocent, oracle du poison, épargne la volaille. La volaille meurt.
>
> Deuxième épreuve: l'oracle du poison a déclaré X coupable d'adultère en faisant mourir la volaille. Si la déclaration est vraie, qu'il épargne cette deuxième volaille. La volaille survit.
>
> Résultat: Sentence valide. X est coupable » (p. 351).

Tout esprit « rationnel » ne manquera pas soit de dénoncer les supercheries possibles (n'est-il pas facile, par exemple, d'anticiper la réponse de l'oracle en administrant des doses plus ou moins fortes de poison aux volatiles?), soit encore de « prouver » l'absurdité du procédé puisqu'en cas de contre-épreuve la seconde réponse peut contredire la première. Mais, comme le fait remarquer Evans-Pritchard, « ce sont là de bien sottes questions » qu'un Zandé ne se pose pas. Si on les lui pose — comme Evans-Pritchard n'a cessé de le faire — il n'en discernera pas la pertinence, faute de distinguer entre un monde « réel » (ou naturel) et un monde « magique » considéré comme « irréel ». Sa vision du monde « confond » (ou englobe) l'un et l'autre à l'intérieur d'une même « réalité », tenue pour également vraie. Si la quantité de poison administrée au poulet lui paraît sans lien avec l'issue de l'opéra-

tion, c'est parce que seule compte, en l'occurrence, la *qualité* « magique » du poison, qui est indépendante de la dose utilisée : le poulet qui doit survivre survivra, celui qui doit mourir mourra. Quant aux contradictions qui peuvent surgir (selon notre logique) entre diverses épreuves successives, elles ne sauraient infirmer la croyance parce qu'elles ne sont pas perçues comme mutuellement invalidantes ; elles découlent simplement de circonstances particulières qui ont pu altérer la manifestation de l'oracle. C'est cela qu'il convient d'interpréter (les invocations n'étaient pas prononcées correctement, l'opérateur a été ensorcelé, le poison n'était pas assez bon et l'on pourra recourir « en appel » au poison du roi dont on est toujours certain, etc.), pour permettre une nouvelle opération qui, en évitant les pièges de la précédente, assurera une réponse plus conforme à la véritable « intention » du poison.

On terminera cette présentation sommaire en soulignant d'une part que « véritablement un Zandé ne peut pas vivre sans son ***benge*** (poison). L'en priver, ce serait le priver de la vie même » (p. 311) et, d'autre part, qu'Evans-Pritchard lui-même n'a pas hésité à régler son comportement en se référant aux décisions de l'oracle. Sa conclusion est sans équivoque : « Je puis observer que j'ai trouvé cette façon de mener ma maison et mes affaires aussi satisfaisante qu'aucune autre à ma connaissance » (p. 319). Certes, il s'agit là d'un argument d'autorité qui, logiquement, ne prouve rien. On le mentionne simplement pour souligner que le recours à ces croyances et ces pratiques « irrationnelles » ne débouche pas nécessairement dans l'incohérence.

L'intérêt de ces pratiques, qui nous paraissent si extraordinaires, tient au fait qu'elles sont parfaitement ***banales*** aux yeux des Azandé qui ne parviennent pas à imaginer que l'on puisse se conduire selon d'autres normes. Il ne s'agit pas seulement de croyances intellectuelles mais avant tout d'un enchaînement de pratiques quotidiennes qui donnent un sens aux circonstances de la vie en dehors de toute notion occidentale de causalité[8]. De plus, l'imperméabilité des Azandé aux objections « logiques » qu'Evans-Pritchard n'a cessé de soulever montre bien que l'on se trouve en présence d'un « univers culturel » (au sens d'« ensemble d'éléments ») différent du nôtre qui conditionne une perception du monde et de la réalité tout à fait spécifique et parfaitement cohérente.

Avant de poursuivre ces remarques, il faut passer au second exemple, bien différent dans ses manifestations, qui concerne la

sorcellerie médiévale. Si notre connaissance des pratiques zandé dépend du récit qu'en fait Evans-Pritchard et des informateurs qui l'ont renseigné, nous disposons en revanche sur la sorcellerie européenne de documents de première main, rédigés par ces experts indiscutés qu'étaient les inquisiteurs. Ainsi, plutôt que de recourir aux diverses interprétations que l'on a données pour expliquer l'apparition de ce phénomène (parallélisme entre l'idéalisation de la femme dans le culte marial et sa dépréciation à travers la chasse aux sorcières, luttes de clercs contre d'anciennes traditions populaires et païennes et contre un certain mépris de la religion qui se développait dans les villes, répression de l'usage de narcotiques modificateurs de conscience, etc.) (Le Court, 1985), on se posera plutôt la question de savoir comment il était possible de croire à l'existence des sorcières en examinant l'ouvrage qui fut publié pour la première fois en 1487 et qui eut un énorme retentissement international, *Le Marteau des sorcières* (Institutoris, 1973).

On notera d'abord que l'existence des sorcières n'était pas simplement une affaire de foi ou de croyance mais qu'elle était encore « vérifiée » par la pratique. Non seulement il était loisible à chacun de les voir brûler sur les bûchers, mais tout le monde avait connaissance de leurs méfaits indiscutables, pour ne rien dire de tous ceux qui avaient fait l'expérience de leurs maléfices. Le traité fourmille de « preuves » extrêmement précises. Sans parler des multiples cas d'avortement, d'impuissance masculine, de bétail perdu à la suite de maladies étranges (événements auxquels un esprit « rationnel » trouvera sans peine une explication satisfaisante), on cite par exemple le cas de cette sorcière de Waldshut qui provoqua une tempête de grêle pour se venger de n'avoir pas été invitée à une noce, non sans s'être transportée par les airs (des bergers en témoignent) sur la colline proche de la fête (p. 334 et 410). Ou celui de ce malheureux qui, à Ratisbonne, découvrit qu'une sorcière lui avait enlevé son membre viril; le Père auquel il alla conter son malheur ne voulut pas le croire et pourtant, déclara-t-il, « j'en ai eu la preuve car je ne vis rien quand le jeune homme, écartant ses vêtements, me montra l'endroit » (p. 359). Ou celui d'un voyageur, ensorcelé à Chypre par une sorcière qui le transforma en âne et qui fut ainsi empêché par ses propres compagnons de remonter sur son bateau; après trois ans de vie de bête de somme, il recouvrit sa forme humaine grâce à des marchands gênois qui s'étonnèrent de voir un âne agenouillé sur le parvis d'une église... (p. 376; 473-474).

Il est sans doute inutile de multiplier les exemples, aussi « incroyables » les uns que les autres, et il convient plutôt de s'arrêter brièvement sur la manière dont est construite cette « somme démonologique ». Celle-ci, bien entendu, développe chacun de ses chapitres sur le plan d'une question scolastique; elle énonce un argument, évoque les opinions contraires, cite les autorités, conclut en réfutant les raisons des opposants. Le procédé est bien connu et sans surprise. Mais, si les arguments d'autorité sont prépondérants, les auteurs n'hésitent pas à affirmer que les maléfices des sorcières peuvent être prouvés par l'*expérience* comme par la *raison* (p. 312, 368). D'où l'abondance de leurs exemples, clairement identifiés par le lieu où ils se sont déroulés. Car il s'agit aussi de convaincre. À la différence des « sorciers » azandé, les inquisiteurs médiévaux ne peuvent pas compter sur un consensus total et ils savent que certaines personnes estiment que les prodiges accomplis par les sorcières constituent des illusions de nos sens. Certes, disent ces mécréants, les maladies sont bien réelles, et le diable aussi, mais les incantations et les pratiques des sorcières ne causent pas réellement les méfaits qu'on leur impute car ces maléfices « sont purement imaginaires et fantasmatiques, bien que le diable soit réellement complice de la sorcière » (p. 135).

Mais cette objection ne trouble nullement les inquisiteurs: ils n'y voient rien moins qu'une preuve supplémentaire de la virulence des démons qui insinuent l'erreur dans l'esprit des hommes, lesquels ensuite, « ne craignent pas de la répandre et de la divulguer *pour l'augmentation des sorcières* et le détriment de la foi » (p. 334). Autrement dit, ceux qui doutent de l'efficacité de la sorcellerie constituent une nouvelle preuve de la puissance du diable: ce sont des hérétiques qu'il faut supprimer puisqu'ils affirment le contraire de ce qui doit être tenu pour vrai. Car l'inquisiteur n'a rien d'un enquêteur moderne. Il ne cherche pas à établir la vérité; sa tâche consiste seulement à faire dire aux autres la vérité qu'il connaît déjà. Que la sorcière nie ou qu'elle avoue n'a, au fond, aucune importance: dans les deux cas, la « preuve » est faite; elle est possédée du diable. C'est donc à juste titre que l'on a pu considérer l'Inquisition comme une « esthétique de l'aveu ». En effet, lorsqu'une sorcière, soumise aux pires tortures, persiste à nier les crimes dont on l'accuse, ce n'est pas son innocence qui éclate, mais sa culpabilité puisque seule l'aide des démons peut lui permettre de supporter le supplice!

Comme le souligne Amand Danet dans son introduction à l'ouvrage, « le *Malleus maleficarum* est un document de première importance ethnologique pour qui s'intéresse aux incommunicabilités culturelles. Deux cultures s'affrontent ici en deux personnes, deux manières d'être au monde, deux visions de l'univers, deux structures mentales, deux systèmes d'idées, de valeurs et de comportement » (p. 78). Mais cette opposition n'est pas seulement celle qui sépare l'inquisiteur de la sorcière, c'est aussi celle que nous ressentons entre le monde de la sorcellerie et le nôtre. On peut trouver à cette « distance des mentalités » de nombreux exemples. Ainsi, comment expliquer que le grand Jean Bodin, le précurseur de l'économie politique, soit non seulement l'auteur d'un *Traité de la démonomanie des sorciers*, mais qu'il ait encore prononcé, dans un jury lorrain composé des magistrats les plus intelligents de l'époque, un verdict de mort à l'égard d'un sorcier? Comme le relève à ce propos Lucien Febvre (1948), « il faut que, dans sa structure profonde, la mentalité des hommes les plus éclairés de la fin du XVI[e] siècle, du début du XVII[e] siècle, ait différé, et radicalement, de la mentalité des hommes les plus éclairés de notre temps » (p. 14).

Quelles sont, dès lors, les caractéristiques de ces mentalités différentes? Ou encore, quelles sont les raisons pour lesquelles leur cohérence interne résiste aux critiques qui proviennent d'une logique autre, en l'occurrence la rationalité occidentale?

1. Comme le rappelle Feyerabend (1974), toute théorie produit les faits qui la légitiment. En effet, contrairement au credo de l'empiriste naïf, les « faits » ne sont indépendants ni de ceux qui les observent ni des théories dans lesquelles ils s'inscrivent. Un Zandé qui voit se fendre sous ses doigts le bol qu'il est en train de sculpter ne se reprochera ni le mauvais choix du bois ni la maladresse du geste, mais il y verra la preuve du sort qu'on lui a jeté (Evans-Pritchard, 1972, p. 100).

De même, pour un citoyen du Moyen Âge finissant, un orage de grêle anéantissant en quelques instants l'ensemble des récoltes n'est pas un phénomène naturel mais un acte de sorcellerie. Pourquoi en douterait-on d'ailleurs, puisque celle qui l'a commis a avoué son forfait? (Institutoris, 1973, p. 420-422) À ceux qui s'étonneraient que la théorie joue dans la détermination des « faits » un rôle aussi considérable, on rappellera simplement que

ceux qui estiment que les gens appartenant à d'autres groupes raciaux leur sont inférieurs ne manquent pas de « preuves » qui confirment leur théorie, ou qu'un économiste libéral n'a aucune peine à « démontrer » l'« irrationalité » des sociétés traditionnelles à partir des pratiques de « gaspillage » ou de « dépense improductive ». Il y a là un phénomène bien connu d'*auto-immunisation* de la théorie à l'égard de ce qui pourrait la remettre en cause. Plus prosaïquement, si je m'attends, de la part de telle personne, à un comportement agressif, je trouverai sans effort la confirmation de ce que j'anticipe.

2. Si les logiques « apparemment irrationnelles » paraissent aussi imperméables aux objections « rationnelles », c'est parce qu'elles reconnaissent la possibilité de formuler ces objections, mais sans leur accorder un force suffisante pour en invalider le cadre théorique. Comme on l'a indiqué ci-dessus, les Azandé savent que l'oracle du poison peut se contredire, sans que cela remette en question le bien-fondé de la procédure. De même les inquisiteurs n'hésitent pas à faire du doute de leurs adversaires un argument qui conforte leur propre position. Les objections sont impuissantes parce qu'elles ne sont valables que pour celui qui admet le *code* de la rationalité[9].

C'est sans doute un trait spécifique de la culture occidentale d'imaginer que sa logique est d'abord la seule possible et qu'ensuite elle doit nécessairement s'imposer par une sorte d'illumination cartésienne généralisée. Or, pour prouver à un interlocuteur quelconque que son discours est faux parce que contradictoire, il faut que chacun ait préalablement accepté le principe de non-contradiction comme condition de validité formelle d'un énoncé. Contrairement aux apparences, le débat ne porte donc pas sur les « faits », mais sur le *code* qui permet de les interpréter.

3. Comme l'avait remarqué Sperber, les logiques « apparemment irrationnelles » sont largement légitimées par l'existence d'un consensus social. Il semble à première vue en tout cas que ce consensus doit être aussi complet que possible, comme l'ont clairement perçu les inquisiteurs: en assimilant les douteurs aux hérétiques passibles des bûchers, ils se donnaient les moyens de réduire leur nombre de façon significative... Ce qui est « vrai » ne l'est pas en soi, mais découle du fait que tout le monde tient pour vrai la même chose. Il n'y a pas de place pour un athée dans une société dont tous les membres croient à l'existence de Dieu, ni de

discours marxiste possible à l'intérieur d'une nation soudée par l'anticommunisme, comme on l'a vu dans les années 50 aux États-Unis. Le caractère sacré de la personne du roi allait de soi sous l'Ancien Régime, en dépit des injustices entraînées par l'absolutisme et l'histoire récente de l'Allemagne nationale-socialiste ou des partis communistes abonde en exemples tristement célèbres de cette paralysie intellectuelle qui empêche de voir ce qui, pourtant, avec le recul de l'histoire, « crève les yeux » (Morin, 1981).

4. Il faut enfin rappeler que le conformisme social et la foi généralement accordée à des croyances « apparemment irrationnelles » dépendent très largement des *pratiques* qui s'y rapportent. Le discours savant des théologiens ne peut emporter l'adhésion que s'il est accompagné des prières des fidèles et de la construction des cathédrales et la croyance au progrès serait rapidement abandonnée si l'on renonçait à construire et à lancer des fusées lunaires (aussi spectaculaires et aussi « inutiles » que les cathédrales...). La tradition, en effet, ne se borne pas à rappeler les propos des ancêtres, mais elle détermine ce qui ce fait et ce qui ne se fait pas. Et, lorsque tout le monde se comporte de la même manière, l'absurdité la plus « évidente » au regard d'un observateur extérieur est perçue comme « naturelle » par l'ensemble de ceux qui ont assimilé le code. Il suffit de considérer aujourd'hui le fonctionnement du système monétaire international. Gageons qu'un hypothétique Martien aurait beaucoup de peine à comprendre au nom de quelle rationalité les États-Unis peuvent financer leur déficit extérieur par la création de petits billets verts qui n'ont aucune valeur en eux-mêmes et qui, depuis le 15 août 1971, ne sont même plus « accrochés » à cette substance précieuse qu'est l'or. De plus, ces petits papiers servent couramment aux règlements des transactions internationales et sont particulièrement convoités par les autres États. Le système, répètent les économistes, est « fondé sur la confiance », ce qui est une manière élégante de dire qu'il repose sur une *croyance*, finalement inexplicable, qui subsiste uniquement parce que, dans la pratique, chacun se comporte comme si elle était vraie. Voilà pourquoi quiconque essaie de « jouer au Martien » (c'est-à-dire, par exemple, fait mine de renoncer à payer ses dettes internationales en prétextant que le jeu est truqué) est immédiatement rappelé à l'ordre ou menacé d'exclusion de la communauté internationale. On se retrouve dans la même situation qu'à la fin du Moyen Âge: laisser entendre que les maléfices des sorcières sont le fruit d'une illusion, c'est se condamner soi-même comme hérétique! Pour qu'un jeu soit pris au

sérieux, il ne suffit pas que ses règles soient communément admises, il faut encore que les joueurs continuent la partie...

LA « RÉALITÉ » N'EST PAS UNIVERSELLE

Ainsi, il faut se résoudre à accepter l'existence d'une incommunicabilité entre certains aspects (au moins) de certaines cultures et notre propre culture moderne: la démarche interculturelle rencontre des limites indépassables: quoi qu'il fasse, vraisemblablement, un esprit occidental ne pourra jamais accepter qu'un poison « magique » soit tout-puissant pour désigner un coupable « réel », ni qu'une sorcière puisse « vraiment » se déplacer dans les airs.

Cette incompréhension, pourtant, n'a rien d'extraordinaire en soi. Elle découle de *structures cognitives* différentes, elles-mêmes liées à des *pratiques* sociales spécifiques. En effet, la représentation *possible* du monde sera tout autre selon qu'on sera inséré dans une société qui définit l'homme par un réseau d'échanges avec ses semblables, la nature et le sacré ou que l'on considérera l'individu comme autonome, maître et possesseur d'une nature désenchantée. Dans le premier cas, il est *inconcevable* de n'attribuer qu'à soi son bonheur ou son malheur, tandis que dans le second, il est interdit de « fuir ses responsabilités ». La « croyance » n'est pas seulement une représentation laissée au libre arbitre de chacun, elle va de pair avec un *usage social du monde*.

Or, la plupart des « explications » que l'on propose généralement pour rendre compte des croyances « apparemment irrationnelles » des autres semblent toujours impliquer la supériorité finale de la rationalité occidentale. Tantôt on reconnaît que ce que croient les autres est peut-être incompréhensible, mais on ajoute aussitôt que cela est faux; tantôt on suggère que les « explications » fournies par les croyances « irrationnelles » constituent les essais imparfaits de décrire la « réalité ». Tantôt on considère que le monde « surnaturel » a pour seule fonction de représenter de manière allégorique (ou symbolique) les relations sociales, ce qui rend non pertinent tout débat sur la « rationalité » ou l'« irrationalité » des croyances elles-mêmes. Sperber enfin semble résoudre le problème en insinuant que, finalement, les indigènes ne croient pas vraiment ce qu'ils disent. Ces diverses positions ont

ceci de commun qu'elles impliquent l'existence d'une norme rationnelle dont la culture occidentale serait dépositaire, non seulement au niveau théorique mais encore dans ses pratiques. C'est donc ce présupposé qu'il s'agit de remettre en question en faisant l'hypothèse que certaines croyances occidentales ne sont pas moins « irrationnelles » que celles des sociétés autres.

Cela pose bien entendu une double question redoutable : que faut-il entendre par « rationalité » ? Et, ensuite, cette définition est-elle universellement valable, quel que soit le contexte culturel ? Hegel, on le sait, affirme que ce qui est réel est rationnel et que ce qui est rationnel est réel. Ce faisant, il présuppose une coupure entre la « réalité » et l'irréalité (derrière laquelle on retrouverait le symbolique, l'imaginaire, le surnaturel) dont la raison serait l'instance discriminante, chargée de prévenir l'illusion et l'erreur. Mais on pressent aussi que cette affirmation renvoie à une simple tautologie car, « pour pouvoir être sûr que la perception du réel qui se réclame de la raison lui est adéquate, encore faudrait-il connaître ce réel préalablement à l'exercice de la raison et antérieurement à tout déploiement de l'imaginaire » (Caillé, 1984, p. 30). Or, comment être sûr des limites du réel, et donc de la raison ? Comment savoir de façon certaine si la vertu magique du poison zandé ou la puissance maléfique des sorcières médiévales fait partie ou non de la « réalité » ? Dans un tout autre domaine, quelle « réalité » faut-il accorder à la construction freudienne du « ça » ou du « surmoi » ? Comment la raison peut-elle définir le « réel » si le réel n'a d'existence que rationnelle ? On tombe dans une tautologie parfaite, du genre : « seul Dieu parle bien de Dieu ». Ou, pour utiliser une autre métaphore, tout se passe comme si l'on avait décidé, au siècle dernier, que les couleurs « réelles » de la nature étaient le noir et le blanc sous prétexte que c'étaient les seules qui pouvaient être retenues par les premiers procédés photographiques.

Il n'y a point d'autre issue au problème que d'admettre que *la raison est autoconstituante*, et rien n'empêche, dans ces conditions, de conserver la définition hégélienne, en précisant toutefois que chaque culture possède sa propre définition de la « réalité ». On peut dès lors définir comme rationnel ce qui, à l'intérieur d'une culture donnée, permet de comprendre (ou d'interpréter) ce réel. D'où une multitude de conceptions possibles de la « rationalité » liées à un arbitraire culturel[10]. Quant à l'irrationalité, elle doit s'entendre de tout ce qui, dans une culture donnée, est réputé

étranger au réel, et non pas comme ce qui serait incohérent, privé de logique, etc. En effet, si chaque culture a sa propre conception de la rationalité, toutes les cultures connaissent, à l'intérieur du cadre qu'elles se fixent, des critères et des procédures qui garantissent la cohérence du jugement, le caractère opératoire des techniques: si les membres des sociétés traditionnelles nous paraissent aussi se comporter de façon « rationnelle », cela tient probablement au fait qu'ils accordent le même degré de « réalité » que nous à des phénomènes particuliers et que, à partir de là, ils raisonnent d'une façon semblable à la nôtre. Ce qui montre aussi que les « univers culturels différents » dont parle Sperber peuvent, malgré tout, communiquer à un certain niveau.

Qu'en est-il, dès lors, de l'« irrationalité » occidentale? Selon la définition donnée ci-dessus, et en prenant pour critère ce que la raison occidentale détermine comme réel, on n'aura aucune peine à considérer comme « irrationnelles » par exemple les croyances (et les pratiques) religieuses, astrologiques ou parapsychologiques qu'un esprit fort classera dans la même catégorie que les ordalies zandé ou les sorcières médiévales. Mais, au-delà de ces cas simples, il en est d'autres qui manifestent l'extrême difficulté – pour ne pas dire l'impossibilité – qu'éprouve la société occidentale à vivre dans un monde totalement désenchanté, privé (au nom de la raison!) de garants métasociaux.

En effet, à moins de reconnaître à la culture occidentale une caractéristique unique, qui la distinguerait radicalement de toutes les autres, il est nécessaire, du point de vue de l'anthropologie, d'affirmer qu'elle ne peut se passer d'un ancrage mythique, c'est-à-dire d'un fondement constitutif qui échappe à sa propre définition du « réel » et du « rationnel ». Cette affirmation revient, en un certain sens, à transgresser la règle relativiste, selon laquelle toute société est libre de déterminer ce qu'elle considère comme « réel » ou non. Cette audace est d'une importance cardinale. Elle se fonde sur une démarche interculturelle au terme de laquelle il appert que la *culture occidentale a réduit le champ du réel* (et donc du rationnel) *à celui de l'expérience des choses*[11]. Ce positivisme naturaliste, qui prétend ne s'attacher qu'aux « faits » et qui fait coïncider les pratiques sociales avec la rationalité instrumentale (logique de l'intérêt) est à l'origine du rejet, hors de la raison, du symbolisme, du mythe et de la « surnature ». Mais le regard anthropologique ne peut se satisfaire de ce réductionnisme. La pratique de l'éclairage en retour contraint à examiner la société

occidentale de la même manière que les autres en postulant que le sacré ou l'imaginaire qu'elle exclut volontairement de son autocompréhension est, finalement, constitutif de son existence. C'est sous cet angle qu'il s'agit d'examiner maintenant la notion de « développement » telle que l'entend la pensée ordinaire, en montrant pourquoi, sous son apparence « rationnelle », elle relève en fait d'un imaginaire propre à la société occidentale moderne.

L'APPARENTE « RATIONALITÉE » DU « DÉVELOPPEMENT »

En quoi donc ce phénomène social peut-il être considéré comme « irrationnel » du point de vue de la raison occidentale, ou, pour le dire autrement, en quoi est-il comparable à ces êtres étranges (poison « magique », sorcières, etc.) qui hantent l'imaginaire des sociétés « autres »?

Tout d'abord, on remarquera qu'il s'agit d'une notion *construite* que l'on utilise ou que l'on invoque pour désigner certains phénomènes plutôt que d'autres. Bien entendu, tous les concepts sont aussi construits par la raison et ils permettent de faire voir des « réalités » qui, sans eux, resteraient cachées: en affirmant par exemple que les poissons, les oiseaux et les mammifères ont en commun d'appartenir à la classe des vertébrés, ou que les éboueurs, les enseignants et les maçons peuvent être compris dans une même classe sociale de travailleurs salariés, on découpe le champ de la connaissance d'une manière particulière qui modifie la compréhension que l'on en peut avoir à un premier degré. Or, le mot « développement » n'a pas la rigueur d'un concept pour deux raisons au moins. Premièrement parce que des phénomènes identiques (une route, un prêt bancaire, une imprimerie) peuvent être tantôt considérés comme une « mesure de développement » tantôt exclus de la définition, selon les lieux, les époques ou les opinions de celui qui parle. Il n'a donc rien de « raisonnable » (c'est-à-dire rien dont on puisse rendre compte avec certitude) dans la notion de « développement » dont on affuble certaines actions. On ne faisait rien d'autre au Moyen Âge en décrétant que telle femme était sorcière alors que sa voisine ne l'était pas et les tribunaux de l'Inquisition manquaient rarement de confirmer la rumeur publique.

Secondement, parce que la notion de « développement » est trop incertaine, trop floue, désignant soit un processus soit un état

qui partage avec la ligne d'horizon la propriété de s'éloigner au fur et à mesure que l'on croit s'en rapprocher. À ce perpétuel inachèvement, qui redouble l'impossibilité d'une définition opératoire, s'ajoute une *fluidité de la notion* qui est essentielle à son usage ordinaire; elle permet de faire apparaître le « développement » à la fois partout et nulle part par le biais magique d'une sorte d'*invocation performative*. Elle constitue un prédicat constamment disponible pour qualifier les actions les plus disparates.

Mais le caractère « irrationnel » (ou « irréel ») du « développement » apparaît aussi en comparant les espoirs qu'il soulève aux possibilités qu'il offre. Certes, aucun expert ne prétendra sérieusement que la réalisation du « développement » consisterait à faire accéder l'ensemble de l'humanité au niveau de vie moyen des Occidentaux d'aujourd'hui. Puisque la richesse dont dispose l'Occident représente plus de 80 % des ressources disponibles, on voit mal en effet comment il serait possible de généraliser à tous le mode de vie des plus privilégiés. Or, on ne cesse de laisser sous-entendre ce qu'on ne dit jamais. En mesurant le « développement » au PNB, en affirmant la nécessité de transférer partout les technologies les plus élaborées, en imposant universellement les signes identiques de la modernité, on fait comme si l'impossible pouvait constituer une finalité vraisemblable. Pour reprendre les distinctions de Sperber, il se peut que certains individus croient de manière semi-propositionnelle à la possibilité d'un « développement généralisé » (on y croit parce que tout le monde dit que c'est vrai sans savoir comment la chose est possible, comme on croit à l'existence des dragons, de Dieu ou des esprits des morts) mais leur incertitude quant à la vérité de la proposition (« tout le monde, un jour, sera développé ») ne suscite aucun doute. Elle leur paraît simplement masquer leur *ignorance personnelle*, d'ailleurs sans importance puisque, apparemment, tous les autres, eux, savent... Comme le remarque Paul Veyne (1983, p. 64), cette crédulité naïve s'exprime de manière tout à fait codifiée: on ne se prononce pas sur le merveilleux et le surnaturel, on admet un fond d'historicité (« cela pourrait se passer »), on se récuse sur les détails concrets[12]. À bien des égards, le « développement » se présente donc comme un mélange instable de rêve et de réalité, comme une promesse « incroyable » dont la réalisation paraît annoncée par la présence de prémisses tangibles, comme quelque chose d'impossible qui pourtant existe, sinon ici, du moins à côté, sinon maintenant, du moins demain. C'est le « sésame » qui ouvre l'avenir et donne accès aux trésors de la caverne d'Ali-Baba.

On objectera que le « développement » ne se réduit pas à un discours susceptible de se transformer en croyance ; plutôt que de faire la critique des idéologies souvent proches du dogme, il convient, dira-t-on, d'examiner la pratique du « développement ». Certes, il existe des « faits de développement » (des réalisations planifiées, des projets) mais, outre qu'on ne saurait inférer d'un « fait » la « réalité » de l'existence d'une notion (condamner au bûcher une femme qui a fait des aveux complets de sorcellerie ne prouve pas – à un esprit rationnel – la réalité des sorcières !), il faut encore s'interroger sur la prétendue rationalité de ces actions elles-mêmes. Une des caractéristiques de la modernité, selon Habermas (1973), c'est précisément la prépondérance de l'activité rationnelle par rapport à une fin (*zweckrationales Handeln*), qui « réalise des objectifs définis dans des conditions données » (p. 22). D'où l'importance de l'échec qui, à l'intérieur de ce système culturel, constitue la sanction majeure en cas de violation des règles techniques (p. 24). À partir de ce bref rappel, qu'en est-il des « actions de développement » ? Bizarrement, elles paraissent échapper aux procédures dominantes de la société moderne puisque les « échecs du développement », rituellement dénoncés, ne remettent pas en cause le bien-fondé de l'action. Lorsqu'un pont s'écroule, on s'en prend à l'ingénieur dont les calculs étaient manifestement faux, et personne ne s'avisera de répéter son erreur. Mais il en va tout autrement lorsqu'un vaste projet hydraulique, une transformation des techniques culturales ou une campagne d'alphabétisation ne produisent pas les résultats escomptés ou entraînent même des effets pervers. Tout en reconnaissant les maladresses commises, on estimera le plus souvent que « tout n'a pas été négatif » et, surtout, on déduira que cet échec « partiel » justifie une nouvelle forme d'engagement « pour le développement ». Quitte à répéter, ailleurs, la même erreur. Une telle « irrationalité » ne s'explique ni par l'irresponsabilité ni par la désinvolture des « développeurs » mais par le malentendu qui entoure la notion même de « développement » [13].

Au terme de ce rapide survol, on retrouve le point de vue relativiste selon lequel « des individus de culture différente vivent dans des univers culturels différents ». On s'empressera d'ajouter que cette différence est, elle aussi, relative et non pas radicale. En effet, une fois encore, il existe apparemment certains critères universels de rationalité (instrumentale) qui sont indépendants de la culture. Ainsi, on constate, dans toute société, l'existence de techniques nécessaires à la reproduction de l'existence sociale et

l'on peut penser que n'importe qui serait prêt à reconnaître la validité théorique des opérations mathématiques élémentaires. Manifestement, cette convergence s'explique par le fait que certains phénomènes possèdent, dans toutes les cultures, le même degré de réalité. Même si les Libula croient que ce sont les esprits qui font croître le mil, cela ne les empêche pas de le semer. Ils ont donc, de ce point de vue, un comportement parfaitement « rationnel » aux yeux d'un Occidental. Mais, en même temps, il existe à l'intérieur de chaque culture une *cohérence interne* (née du produit conjoint d'un discours et d'une expérience) qui fait passer pour « rationnelles » des pratiques qui peuvent apparaître comme « irrationnelles » à un observateur extérieur[14]. Sous ce rapport, la société occidentale n'est guère différente des autres, comme on a tenté de le montrer à partir de ce que l'on appelle le « développement »[15]. Tout se passe en effet comme si le « développement » fonctionnait aujourd'hui comme un *cadre interprétatif* aussi contraignant que l'existence des démons au Moyen Âge. Il faut partir d'un *savoir social* qui permet de « dire la vérité ». De même que les sorcières « expliquaient » les crimes qu'on leur attribuait en les imputant à des personnages démoniaques *connus* (les succubes, les incubes, Belzébuth, etc.), le « développement » ou le sous-développement sont référés à des phénomènes économiques décrits par la littérature (l'inflation, l'endettement, le taux d'échange, etc.). L'explication est toujours déterminée par les concepts qui sont disponibles *et autorisés*, et qui s'inscrivent dans un code. Il eût été irrecevable qu'une sorcière justifiât ses chevauchées aériennes par un discours « shamanique » ou psychanalytique tout comme il est inconcevable de décrire le « développement » comme une mythologie moderne, une croyance, ou une tentative désespérée de nier l'entropie croissante.

Certes, il n'est pas possible de prouver que, pour un Zandé, ou pour un Européen de la fin du XV[e] siècle, l'ensemble de ce que l'on appelle — et que l'on pratique au nom du — « développement » apparaît comme « irrationnel ». Tout au plus peut-on chercher à savoir si les quatre conditions que nous avons identifiées pour qu'une croyance et des pratiques passent pour « irrationnelles » aux yeux d'une autre culture sont remplies dans le cas du « développement ».

1. Puisque toute théorie produit des faits qui la légitiment, il n'y a aucune raison de penser que cette règle ne s'applique pas aussi à la théorie du « développement ». La « production de faits »

peut d'ailleurs s'entendre de deux façons. D'une part la théorie cherche à se fonder en opérant dans la « réalité » (ou dans l'histoire) un choix de faits qui sont pertinents par rapport à son propos. Rostow, par exemple, construit des exemples qui confirment sa perspective évolutionniste. Mais les théories ne sont pas que des reconstructions du monde a posteriori, elles contribuent aussi à construire la réalité, même si elles ne correspondent à rien : il suffit de songer à la notion de « race aryenne », que rien ne saurait justifier, pour se persuader de l'effrayant pouvoir des mots (Morin, 1981, p. 55)[16]. De même l'existence d'une théorie affirmant, par exemple, que l'« éducation est la clef du développement » fera nécessairement surgir des « projets scolaires », des « programmes d'alphabétisation fonctionnelle », des « télévisions éducatives », etc. Des « faits » qui n'existaient pas sont ainsi produits. Donc, affirmera-t-on, le « développement » est en marche...

2. À bien des égards, le « développement » ne peut se concevoir qu'à travers le *code de production*. De même que, pour comprendre les raisons profondes du phénomène de la sorcellerie médiévale, il faut accepter la toute-puissance de Dieu, l'autonomie relative des démons et rejeter l'immanence des « lois » naturelles, de même le « développement » ne peut être dissocié d'une série de présupposés concernant la « réalité » tels que la valeur est créée par le travail, l'échange favorise ceux qui le pratiquent, la nature peut être dominée par l'homme, la qualité peut être mesurée en terme de quantité, etc. Entre ceux qui partagent ces divers postulats, on pourra bien entendu débattre, et même avec véhémence, de la meilleure manière possible de réaliser le « développement », de même que les théologiens et les canonistes du Moyen Âge discutaient avec âpreté des multiples manifestations des démons. En revanche, le dialogue n'est plus possible lorsque cette précompréhension de la « réalité » (*Vorverständnis*) fait défaut. Pour poursuivre la comparaison, les inquisiteurs ont eu des débats passionnés pour savoir si les sorcières étaient séduites par des démons incubes ou succubes (ou les deux!) alors qu'ils auraient poursuivi devant les tribunaux ecclésiastiques quiconque aurait osé nier l'existence même des démons. Aujourd'hui, les « développeurs » n'hésiteront pas à entamer une querelle pour savoir comment satisfaire les « besoins fondamentaux des populations défavorisées » (en favorisant la croissance ou plutôt en réduisant les inégalités). En revanche, quiconque oserait affirmer que le concept économique de « besoin » n'est qu'une construction (occidentale) de l'esprit serait immédiatement disqualifié et exclu du débat.

3. Que dire du consensus social qui entoure la notion de « développement »? C'est « le défi de notre temps », « la tâche commune de l'humanité », il faut faire « la guerre à la pauvreté », organiser des « croisades contre le sous-développement »... Comment échapper à ce discours? Et surtout, comment se boucher les yeux devant les injustices, la misère, la famine, la pauvreté dans lesquels vivent tant de gens? Au XV[e] siècle, on disait: « Regardez les malheurs qui s'abattent sur les campagnes, les guerres qui déciment les peuples, les pestes qui emportent les innocents! Tous ces maux sont le fait des démons; ce sont donc eux qu'il faut combattre en soutenant la sainte Inquisition ». Aujourd'hui les drames humains ne sont pas moins terribles. Ce qui a changé, ce sont les explications qu'on en donne et les solutions que l'on propose pour y faire face. Mais, au fond, les similitudes sont peut-être plus grandes qu'on ne le pense à première vue: les Nations Unies se battent sans doute avec autant de conviction contre le sous-développement que l'Église contre les sorcières d'autrefois... Dans un cas comme dans l'autre, tous ces efforts convergent, sous un aspect charitable ou humanitaire, vers la préservation du *statu quo*[17]. La fonction « instrumentale » du « développement » (soulager la misère du Tiers-Monde) existe sans doute: elle permet de rallier à sa cause les gens de bonne volonté. Mais sa fonction idéologique n'est pas moins importante: c'est à travers le « développement » que l'on cherche à dépasser l'antagonisme des grandes puissances, comme l'indique clairement l'évolution du système des Nations Unies. Comment pourrait-on récuser un tel récit qui non seulement se situe au-delà des conflits entre l'« Est » et l'« Ouest » mais qui, en plus, est censé s'achever par un aussi merveilleux *happy end*? S'il est actuellement impensable d'être contre le « développement », c'est parce que celui-ci est considéré comme *la solution* aux problèmes de l'humanité. Dès lors, puisque ces problèmes sont si dramatiques, on fait croire que celui qui conteste le « développement » refuse du même coup, par égoïsme ou par cynisme, d'entendre la voix des défavorisés. Le paralogisme est manifeste, mais il est rarement perçu. Or tout le raisonnement est suspendu à *l'hypothèse* selon laquelle le « développement » mettra effectivement fin à la misère des hommes. Et pourquoi serait-il interdit de s'interroger sur l'efficacité de cette prétendue panacée? Remarquons simplement que ce que tout le monde semble tenir pour vrai n'est, pour l'instant, nullement démontré[18]. Mais, comme on l'a vu, le consensus a précisément pour effet de rendre la démonstration inutile, sinon dangereuse.

4. Quant aux pratiques de « développement », on l'a dit, elles sont souvent malheureuses et n'atteignent pas toujours leur but présumé. Mais on ne peut en rester à cette évaluation « rationnelle » qui serait semblable à la condamnation des ordalies zandé sous prétexte que celles-ci seraient contradictoires et incapables de faire apparaître la « vérité ». Or, ni les unes ni les autres ne cherchent à mettre en évidence une quelconque « objectivité » : celui qui est désigné comme coupable de sorcellerie par la vertu du *benge* accepte en principe la sentence... mais se réserve le droit de faire procéder à une nouvelle expertise. En effet, comme on l'a déjà relevé, procéder à une nouvelle épreuve du poison ne signifie pas, pour un Zandé, que la précédente soit considérée comme nulle. Il s'agit simplement, pour lui, de s'assurer que la « vérité originelle » — celle que le poison « magique » a, depuis toujours, cherché à révéler — ne soit pas obscurcie par des contingences malheureuses, telles que des invocations mal prononcées, l'ensorcellement toujours possible de l'opérateur, etc. Qu'une première tentative n'ait pas produit le résultat escompté légitime la deuxième, et les suivantes : à chaque fois, on fera mieux pour que le verdict du poison se manifeste plus clairement. De même un projet peu concluant continue d'être considéré comme un « effort de développement », quitte à la compléter par de nouvelles mesures, ou à ne retenir pour l'évaluer que les bénéfices secondaires qu'il a pu apporter à ces groupes sociaux auxquels on n'avait pas songé. En l'occurrence, les pratiques ne visent pas, comme une expérience scientifique, à *vérifier* une théorie (en la confirmant ou en l'infirmant), elles ne constituent qu'*un rituel chargé d'affirmer une croyance*. Quelle que soit l'issue de l'opération, la croyance sera sauve car, si l'effet qu'elle est censée produire ne se manifeste pas, le « décalage » entre l'espéré et le réalisé sera attribué à des contingences indépendantes de l'efficacité reconnue à la croyance[19].

Ces quelques remarques sont sans doute suffisantes pour affirmer que la culture occidentale n'est pas fondamentalement différente des autres et qu'elle possède, elle aussi, certains aspects qui peuvent passer pour « irrationnels » aux yeux des non-occidentaux, ce qui, finalement, pose deux problèmes :

Le premier, très général, concerne l'impossibilité de traduire les termes fondamentaux d'une culture dans ceux d'une autre. Manifestement, les pratiques « magiques » des Azandé et les maléfices des sorcières médiévales trouvent place à l'intérieur d'un tout

(social ou culturel) qui est cohérent. Or, pour comprendre cette cohérence interne, il nous faut renoncer au code que *nous* utilisons pour rendre compte de notre conception de la cohérence sociale. Les règles de notre « grammaire » (prise comme analogue du code) privilégient la causalité instrumentale (*comment* les événements se produisent) plutôt que la cause efficiente (*pourquoi*). Elles présupposent une *coupure épistémologique* entre les phénomènes naturels, ou sociaux (censés obéir à des « lois ») et les phénomènes spirituels ou « magiques » (qui relèvent de la volonté d'êtres « surnaturels ») car la raison occidentale s'affirme en séparant le sacré du profane, la transcendance des « faits », en prétendant instituer la société en dehors des garants métasociaux... Si bien que tout discours ou toute pratique qui ne se conforment pas à ces conditions sont frappés de nullité ou d'« irrationalité ». On retrouve ici la question relative à la perception de la « réalité » : si elle englobe, dans les sociétés traditionnelles l'existence des forces mystiques ou « surnaturelles », elle s'efforce, dans la société occidentale moderne, de les exclure en les tenant pour « irréels » ou « irrationnels ».

Bien entendu, comme toute société, la nôtre maîtrise un ensemble de techniques qui permettent de réaliser de façon quasi certaine des opérations fort complexes. Ainsi, il est sans doute étonnant que la technologie occidentale soit capable d'envoyer des hommes sur la lune (et de les en faire revenir!) mais il n'est pas moins surprenant de constater que les Polynésiens parviennent à se rendre d'une île à l'autre, sur de fragiles embarcations, avec une précision extraordinaire, sans carte ni boussole, en dépit des vents et des courants changeants. On observe donc dans toutes les cultures, en fonction de la technologie disponible, des exploits extraordinaires de l'intelligence qui ressortissent – comme Lévi-Strauss l'a abondamment montré – à l'existence de rationalités multiples qui manifestent les ressources insoupçonnées de l'esprit humain. Toutefois, si admirables soient-elles, ces prouesses techniques ne sont pas aussi déterminantes qu'on veut bien le croire en Occident. Peut-être ne sont-elles d'ailleurs que l'effet de notre sociocentrisme qui valorise chez les autres ce qui passe, chez nous, pour remarquable.

En feignant de s'émerveiller devant les succès techniques des autres sociétés, l'occidentale s'efforce de faire croire que la « rationalité » dont elle se prétend dépositaire est universelle. Ce qui est loin d'être vrai, et fait apparaître le second problème : une

société ne se constitue pas autour de ses techniques, si performantes soient-elles, mais autour de ses *mythes*. Lesquels sont, par définition, « irrationnels ». Or, si certaines sociétés « avouent » leurs mythes, d'autres, comme l'occidentale, les travestissent sous la forme de *rationalisations*, au sens qu'Edgar Morin (1981) donne à ce terme: il s'agit en effet de constructions logiques forgées « à partir de prémisses abstraites, incomplètes, mais tenues pour évidentes, à partir de principes occultes dont l'évidence s'impose d'autant plus qu'ils sont invisibles », qui se croient vérifiables et cohérentes, donc rationnelles (p.102). Voilà pourquoi, tandis que Sperber s'interrogeait sur les croyances « apparemment irrationnelles » des sociétés primitives, une anthropologie de la société occidentale doit, pour appréhender ce qui fonde celle-ci, diriger son attention sur les croyances « *apparemment rationnelles* ». Comment pourrait-il en être autrement puisqu'il faut au moins feindre de respecter le code de notre société qui se prétend fondée sur la rationalité? Ce qui signifie, précisément, que la société occidentale doit, pour survivre, concilier cette double exigence: se cacher à elle-même le mythe irrationnel qui la fonde et « distiller » celui-ci sous la forme de rationalisations, pour satisfaire la pensée ordinaire.

Certes, la raison raisonnante (ou instrumentale) n'est pas oisive pour autant. Elle gère le quotidien, justifie certains choix, anticipe parfois les événements, sonne l'alarme en cas de contradictions excessives, contrôle les opérations de la logique formelle, multiplie les techniques instrumentales, etc. Ces activités sont si nombreuses et produisent parfois des résultats tellement admirables qu'une illusion se répand: on en vient à croire que tout obéit à la raison et que l'irrationnel a définitivement cédé le pas: l'Église ne cesse de travailler à rendre la révélation divine compatible avec les « réalités » de l'époque et les sciences sociales s'emploient à faire apparaître les « lois » qui gouvernent le comportement des hommes. C'est en effet le rôle constant du pouvoir (politique, économique, intellectuel, religieux) que de rendre le monde cohérent en faisant triompher les apparences (qui se présentent généralement sous la forme de paradigmes). Mais une vue plus distante montre que le mythe, tout à la fois produit et producteur de l'histoire, subsiste. Même rationalisé, il conserve l'énergie propre à l'irrationnel, qui détermine les guerres et les passions, tout comme l'infinité des décisions quotidiennes, à la fois nécessaires et injustifiables, « rationnelles » et absurdes, qui font sans cesse échec au rêve programmé et ordonné de la raison.

On reviendra, en guise de conclusion, aux deux questions posées au début de ce travail.

Sans négliger les difficiles problèmes que pose la communication interculturelle, puisque « des individus appartenant à des cultures différentes vivent dans des univers culturels différents » (Spender, 1982, p. 56), il faut cependant relever qu'ils ont été largement compliqués et obscurcis par les multiples tentatives visant à expliquer en termes rationnels les pratiques ou les croyances « irrationnelles » des autres. S'il est évidemment positif de présupposer chez les autres une « cohérence culturelle » en dépit d'une « irrationalité » apparente, il semble vain de vouloir rendre compte de cette cohérence en termes de « rationalité », comme si celle-ci constituait non seulement un monopole occidental mais encore la vérité ultime du monde. Ce faisant en effet, on évacue le *rôle fondateur et cohésif du mythe et de l'irrationalité*, et l'on rend la société occidentale incomparable aux autres. À partir de l'instant où l'on accepte de considérer la fonction déterminante du mythe, et de l'irrationnel, dans toute société (y compris l'occidentale), on peut alors reprendre le problème de la communication interculturelle sur de nouvelles bases, en réinterprétant dans ce contexte la célèbre formule de Lévi-Strauss selon laquelle les mythes se pensent (et dialoguent?) entre eux.

Reste à mettre en évidence le mythe occidental. Comme on l'a dit, il est si voilé par les rationalisations qu'il est difficile d'en saisir plus que des bribes (ou des mythèmes). Il se pourrait cependant qu'une réflexion conduite autour de la notion et des pratiques du « développement » puisse permettre de mettre à jour ce que le pouvoir s'efforce de cacher. Quelle autre aventure de ce XX^{e} siècle finissant remplit-elle mieux la définition qu'Érik Erikson donne du mythe, à savoir ce qui « combine les faits historiques et la fiction porteuse de sens, de manière à sonner juste, soit dans un certain lieu, soit à une certaine époque, entraînant à la fois un étonnement religieux et des ambitions dévorantes »?

NOTES

1. Il existe, notamment aux États-Unis, de nombreux centres « interculturels » dont l'essentiel du travail consiste à offrir aux expatriés un certain nombre de « recettes » pour mieux réussir dans leurs affaires à l'étranger. Il s'agit de savoir comment adapter son comportement à un interlocuteur japonais, africain ou arabe. Un certain nombre de textes réunis dans ce volume montrent aussi que certaines politiques scolaires conçues « en faveur des immigrés » partagent cette orientation fonctionnaliste.
2. L'expression peut s'entendre aussi bien comme un génitif subjectif (les problèmes qui sont ceux des immigrés) que comme un génitif objectif (les problèmes que posent les immigrés). C'est souvent à partir des seconds que l'on s'intéresse aux premiers...
3. Logiquement, si la notion rareté est constitutive de la théorie économique, comment celle-ci peut-elle éliminer celle-là? Si le « développement » crée le « sous-développement » (déjà au niveau conceptuel), comment le « développement » pourrait-il vaincre le « sous-développement? etc.
4. « Même son propre aspect extérieur, l'homme ne peut vraiment le voir et l'interpréter en tant qu'un tout; les miroirs et les photographies ne l'aideront pas; son véritable aspect ne peut être vu et compris que par d'autres personnes, grâce à leur exotopie spatiale, et grâce au fait qu'ils sont autres. Dans le domaine de la culture, l'exotopie est le plus puissant levier de compréhension. Ce n'est qu'aux yeux d'une culture autre que la culture étrangère se révèle de façon plus complète et plus profonde (mais jamais de façon exhaustive, car viendront d'autres cultures, qui verront et comprendront plus encore) ». (Todorov, 1981, p. 169.)
5. Cité dans Louis Dumont, 1977, p. 20.
6. Ma perspective est différente de celle qu'adopte Jean-Jacques Simard dans le texte sur « La révolution pluraliste », publié dans ce volume. En dépit de la sympathie que j'éprouve pour sa position et tout en partageant une partie de son analyse, je ne parviens pas à distinguer l'« Occident » (considéré comme une macro-ethnie qui s'étend sur les deux rives de l'Atlantique Nord, jusqu'à San Francisco d'un côté et Vladivostock de l'autre) de la « matrice de la culture ébréchée ». Certes, il n'existe plus de sociétés qui vivent en vase clos (à supposer qu'il y en ait jamais eu) et personne n'échappe désormais à ce que j'appelle « le mythe du développement ». Il ne faut donc pas rêver à la sauvegarde d'hypothétiques « authenticités ». Ni se résigner à l'homogénéisation du monde. Mais, comme l'admet J.-J. Simard, « je suis convaincu que les legs culturels laissent des empreintes si profondes sur les membres d'une communauté qu'il est impossible de les renier globalement quand bien même on le voudrait ». Ce qui signifie que toutes les sociétés vivent aujourd'hui selon des *logiques de compromis*, que l'on peut aussi considérer comme autant d'« ébréchures ». Je persiste néanmoins, pour ma part, à considérer que la culture occidentale est une culture « comme une autre ». Ce qui signifie d'ailleurs aussi qu'elle est différente de toutes les autres! Comme les autres, elle est fondée sur un mythe, mais ce mythe est spécifique. Or J.-J. Simard me paraît négliger le fait que cette nouvelle « matrice culturelle » est légitimée d'une part par un système symbolique qui trouve son origine dans une culture déterminée et, de l'autre, par une efficacité technique dont les aspects négatifs sont occultés par le mythe. Même si l'histoire ne s'explique plus par l'« intervention providentielle des dieux en faveur de leurs peuples », la sécularisation

de l'Occident est, à mon avis, plus apparente que réelle. Certes, les dieux ont changé, mais ils ne sont pas morts car les croyances continuent de les maintenir en vie. Affirmer que « la culture ébréchée fonctionne à l'autocritique et l'auto-conscience » et instituer cette caractéristique en spécificité unique ne me paraît pas convaincant. D'abord parce que toutes les sociétés parlent d'elles-mêmes, d'une façon ou d'une autre et, ensuite, parce que rien n'indique que cette « auto-réflexivité » puisse réellement rendre la société transparente à elle-même. Croire à la diffusion inéluctable et universelle de la « culture ébréchée » (qui, chez J.-J. Simard, semble flotter au-dessus du monde comme l'esprit de Dieu au premier jour de la création) ne serait-il pas, au fond, une illusion d'optique culturelle teintée de socio-centrisme?

7. Cette affirmation de Sperder ne nous paraît pas déterminante. En effet, à la lumière des travaux de J. Piaget, les structures cognitives se construisent au cours de l'interaction qui se produit entre un sujet et son environnement. Certes, on peut s'attendre à ce que l'enfant, à partir d'un certain âge, passe du « stade » des représentations imagées à celui des opérations scientifiques, ou rationnelles. Or la théorie piagétienne n'implique aucun « innéisme » particulier. D'autre part, la capacité de maîtriser les opérations de la logique formelle n'est pas contradictoire avec l'existence de croyances apparemment « irrationnelles ». On peut enseigner la physique théorique et croire en Dieu, et/ou au diable!
8. Certes les Azandé savent bien que, si le toit d'une maison s'effondre sur son propriétaire et le tue, c'est parce que les termites ont rongé les poutres. Mais, pour eux, la vraie question consiste à savoir pourquoi les poutres ont cédé à ce moment précis en entraînant la mort subite d'un individu.
9. On retrouve le cas du philosophe athée qui ne peut pas logiquement nier l'existence de Dieu puisqu'il est lui-même incapable de comprendre ce que signifierait l'existence de Dieu! Le croyant en effet ne croit pas à l'existence de Dieu. Il croit en Dieu. Lorsque je dis que je crois en mon ami (parce qu'il m'aidera dans mes difficultés), je ne peux mettre en doute son existence, ce qui serait absurde. (Pouillon, 1979, p. 43-51.)
10. Peter Winch (1981, p. 78-111) aboutit à la même conclusion (« rationality is context or culture dependent »), mais son insistance sur le rôle du langage nous paraît excessive. Voir les remarques faites par Steven Lukes (1981, p. 203 et suiv.).
11. « L'expérience seule nous dira quels sont les aspects ou les fonctions de la réalité qui, scientifiquement, devront compter pour quelque chose et ceux qui, du point de vue de la science positive, ne devront compter pour rien ». H. Bergson cité in: André Lalande (1962, p. 901). Ce texte lie significativement la réalité à ce qui compte pour quelque chose. On sait que *ratio* signifie d'abord compter, calculer, établir des rapports. On notera, par contraste, que la grammaire hopi est beaucoup plus attentive que la nôtre à la détermination des « faits »: le contenu de l'affirmation inclut l'origine de la connaisance (par expérience, par la vue, par un tiers, etc.). (Cf. Edward T. Hall, 1984.)
12. Sur *l'impossibilité* de généraliser, cf. Jacques Neirynck, 1986.
13. En plus du caractère vague de la notion de « développement », il faut rappeler que celle-ci est une production spécifique de l'imaginaire occidental et qu'elle est dépourvue d'équivalents sémantiques dans de nombreuses langues étrangères (Rist, 1984, p. 233-242). Construit à l'intérieur du mythe de la société industrielle, le « développement » ne parvient pas à s'inscrire dans les pratiques sociales des sociétés régies par un autre discours fondateur.
14. Nous adoptons ici les thèses proposées notamment par Peter Winch, 1981.

15. Il ne s'agit pas de prétendre que le « développement » constitue la seule pratique occidentale « irrationnelle ». Loin de là. Il est cependant d'autant plus intéressant d'examiner les aspects « irrationnels » de la notion que celle-ci est à l'origine d'un nombre toujours croissant de formes de « rencontres interculturelles programmées ». Et si ce qui pousse les Occidentaux à s'approcher des sociétés autres était précisément ce qui les constitue dans leur différence radicale ou leur incommunicabilité?

16. « Le drame est que les idées fausses sont en même temps des idées réelles [...]. Nous devons savoir qu'une idéologie même aberrante constitue une dimension de la réalité dès lors qu'elle est tenue pour vraie par une communauté humaine et surtout lorsqu'elle devient l'idéologie d'un État » (p. 71).

17. On sait que l'une des motivations les plus fréquentes du « développement » c'est le maintien de la paix (« le développement » c'est le nouveau nom de « la paix »). L'inquisiteur Francisco Pena, pour sa part, assignait le même objectif aux tribunaux ecclésiastiques : « Il faut rappeler que la finalité première du procès et de la condamnation à mort n'est pas de sauver l'âme de l'accusé, mais de procurer le bien public et de terroriser le peuple. Or le bien public doit être placé bien plus haut que toute considération charitable pour le bien d'un individu ». (Eymerich et Pena, 1973, p. 130.)

18. Rappelons par exemple la thèse selon laquelle le « développement » entraîne aussi le sous-développement. Depuis trente ans que l'on « développe », si le monde avait vraiment changé, ça se saurait... Derrière le boutade affleure le principe que les faits sociaux ne sont pas unidimentionnels, linéaires ou permanents. Dans la complexité du réel chaque chose produit son contraire, l'ordre le désordre, la croissance l'entropie, la production la destruction, etc. Ainsi, ce qui a pu être vrai ne l'est pas toujours et les « sous-produits » du développement (pollution, contraintes techno-bureaucratiques, etc.) semblent devenir aujourd'hui plus importants que les avantages du « développement » lui-même. (Neiynck, 1986.)

19. Cette procédure est loin d'être exceptionnelle : si la prière du fidèle n'est pas exaucée, ce n'est pas l'existence de Dieu qui est en question, mais la foi du croyant. Même si l'événement qui se produit en réalité (par exemple la mort d'un enfant) est contraire à la requête initiale (parce qu'on avait prié pour sa guérison), cet événement sera malgré tout considéré comme la « réponse » d'un Dieu qui ne peut que vouloir le bien de ses fidèles, même si ses voies sont insondables. Dans un autre domaine, il est dogmatiquement établi que le pouvoir soviétique appartient au prolétariat. Dans cette perspective, toute contradiction entre la direction du Parti et les aspirations des masses doit être considérée comme purement imaginaire ou, plus exactement, « impensable ». L'internement psychiatrique est donc, dans ce cas, une mesure bien plus appropriée que le simple emprisonnement.

RÉFÉRENCES

BERTHOUD, Gérald et F. SABELLI, *L'ambivalence de la production. Logiques communautaire et logiques capitalistes*, Genève, Cahier de IED n° 3, Paris, PUF, 1976.

CAILLE, Alain, « Le mythe de la rareté », *Bulletin du Mauss*, n° 12, décembre 1984.

LE COURT, Marc « Étude sur le complexe narcotique de l'Europe ancienne, premières approches anthropologiques », *Bulletin du Mauss*, n° 14, 1985, p. 87-115 et n° 15, 1985, p. 123-152.

DUMONT, Louis, *Homo aequalis. Genèse et épanouissement de l'idéologie économique*, Paris, Gallimard, 1977.

EYMERICH, Nicolau et F. PENA, *Le manuel des inquisiteurs*, Collection Savoir historique, Paris, La Haye, Mouton, 1973, p. 1376-1478.

EVANS-PRITCHARD, E. E., *Sorcellerie, oracles et magie chez les Azandé*. Collection Bibliothèque des sciences humaines, Paris, Gallimard, 1972 (1937).

FEYERABEND, Paul, *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la croissance*, Paris, Seuil, 1979 (1974).

FEBVRE, Lucien, « Sorcellerie, sottise ou révolution mentale », *Annales E.S.C.*, 3e année, 1948, n° 1.

HABERMAS, Jürgen, *La technique et la science comme « idéologie »*, Collection Les Essais, Paris, Gallimard, 1973 (1968).

INSTITORIS, Henry (Kraemer) et J. SPRENGER, *Le Marteau des sorcières*. (Malleus maleficarum), présentation et traduction par Amand Danet, Collection Civilisations et Mentalités, Paris, Plon, 1973 (1487).

MORIN, Edgar, *Pour sortir du vingtième siècle*, Paris, Fernand Nathan, 1981.

NEIRYNCK, *Le huitième jour de la création. Introduction à l'entropologie*, Lausanne, Presses polytechniques romandes, 1986.

POUILLON, Jean, « Remarques sur le verbe ‹croire› », *La Fonction symbolique. Essais d'anthropologie*, éd. par Michel Izard et P. Smith, Bibliothèque des sciences humaines, Paris, Gallimard, 1979.

RIST, Gilbert, « Relations interculturelles et pratiques du 'développement' », *Revue canadienne d'études du développement*, vol. V, n° 2, 1984, p. 233-242.

SPERBER, Dan, « Les croyances apparemment irrationnelles », *Le Savoir des anthropologues*, Collection Savoir, Paris, Herman, 1982.

TODOROV, Tznevetan, Mikhaïl, Bakhtine, *Le principe dialogique*, Paris, Seuil, 1981.

VEYNE, Paul, *Les Grecs ont-ils cru à leurs mythes?*, Paris, Seuil, 1983.

WATZIAWICK, Paul, J. WEAKLAND et R. FISCH, *Changements, paradoxes et psychothérapie*, Paris, Seuil, 1978.

3

Stratégies paradoxales des migrants et dimensions paradoxales de l'éducation interculturelle

ÉMILE OLLIVIER

Trois heures. Au volant d'une voiture américaine, un Québécois traverse distraitement certains quartiers de Montréal : Notre-Dame-de-Grâce, Snowdon, Côte-des-Neiges, Ville Saint-Laurent, Ville Saint-Léonard. Lentement, il se sent envahi par un indéfinissable malaise, comme si soudain, il ne reconnaissait plus sa ville. Des visages blancs, noirs, mulâtres, jaunes, basanés, des groupes d'enfants bariolés franchissent les barrières des écoles. C'est la sortie des classes. L'automobiliste se rend brutalement compte que sa ville a changé. Les « autres » aussi habitent la même ville. Mais il ne réalise pas que beaucoup de visages qui semblent appartenir à une même catégorie ne sont que des doubles visages. Sous le masque blanc, ils sont radicalement différents. Fausta, Angelo ou Marie-Neige, dans la rue, ne semblent pas différents de leurs camarades mais le soir, rentrés chez eux, ils redeviennent l'Autre, l'Étranger. Fausta retrouve la langue des hauts plateaux du Portugal, écoute et fredonne le Fado ; Angelo, tout en mangeant ses pâtes, entend parler de la Sicile et en rêve ; Marie-Neige, même avec son accent québécois visite chaque année son père français divorcé et sa grand-tante qui habitent Jérusalem depuis dix ans. Le sang de la migration coule à grands flots dans les veines de la société québécoise.

LE TRAJET MIGRATOIRE: UNE CRISE EN MÉTAMORPHOSE

Rien de nouveau sous le soleil. Les déplacements d'individus, de groupes ou de populations remontent à la nuit des temps. Mais, ce n'est que récemment et plus particulièrement depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale qu'on remarque une profusion d'études sur la migration menées par des anthropologues, des démographes, des sociologues et des psychologues. Ces chercheurs ont été amenés à développer de nouvelles perspectives en se penchant sur les problèmes inhérents à la migration. Problèmes de taille qui affectent tant les sociétés d'arrivée, les sociétés de départ que les migrants eux-mêmes. Le trajet migratoire, est-il besoin de le rappeler, déclenche une métamorphose qui, s'opérant souvent subrepticement ou violemment, va du déracinement à l'implantation, de l'exclusion à l'intégration, du rejet à la reconnaissance et oblige le migrant à secouer ses schèmes culturels, à les transformer, sinon la « torpeur nostalgique » risque de le paralyser, de freiner, à court ou moyen terme, son insertion dans son pays d'adoption.

Nous commençons d'ailleurs à connaître relativement bien la situation des migrants et de leur progéniture. Nous commençons même à isoler des variables, disons des *atouts* qui permettent à des groupements humains de vivre une situation d'émigration, sinon heureuse, du moins, non destructive: un pays d'origine occupant une place honorable au sein des nations, un passé prestigieux susceptible d'habiter la mémoire collective, une situation socio-économique et politique non paralysée qui permet le va-et-vient, une langue unifiée, l'absence de fossé entre culture populaire et culture savante. De tels atouts peuvent constituer des référents et des points d'appui solides pour de nombreuses générations.

Ces avantages – rares sont les pays qui en disposent – s'accompagnent aussi d'inconvénients.

Avoir des défenses culturelles solides peut nuire à l'insertion dans une autre société: on s'entête souvent à vouloir retrouver en terre d'accueil les mêmes habitudes de vie que dans le pays d'origine. Celui qui n'a pas cette préoccupation n'est pas plus avantagé Il fait l'expérience d'un éclatement, d'une décentration. Il s'ouvre à deux battants, perd toute distance, tout recul, tout esprit

critique et risque de se retrouver dépersonnalisé. Ou alors, devant ce que l'on perçoit comme agression du nouvel environnement, c'est le repli sur soi: on se renferme comme une huître dans une coquille. Dans le meilleur des cas, le migrant qui trouve un espace auto-organisé par sa communauté, avantage pouvant bien sûr lui fournir une aide précieuse tout au moins dans les premiers temps, risque de s'y conforter, de s'enfermer à tout jamais dans la sécurité du ghetto. Récemment, dans une enquête au Centre de recherches Caraïbes (Charles, 1985), de jeunes Haïtiens vivant à Montréal ont décrit explicitement les aspects à leurs yeux négatifs de leur condition d'enfants de migrants: enfermement, repli sur soi, passéisme, rigidité sont les traits les plus courants dont ils affublent leurs parents.

Ce sont là quelques dimensions d'une vision phénoménologique de la migration, d'une connaissance sensible des phénomènes migratoires à la portée de tout intervenant dans ce domaine de pratique sociale. Mais ce serait simpliste de considérer les conditions d'intégration du migrant comme dépendant strictement de lui. Sa rencontre avec la société d'arrivée constitue dans ce parcours un facteur non négligeable.

La problématique de l'immigration dans les sociétés contemporaines renvoie à une situation historique impossible en ce sens que dans ces sociétés en crises récurrentes, les problèmes ont atteint un seuil d'insupportabilité. Paradoxalement, ces sociétés en crise se transforment, travaillées par ce que Yves Barel (1983) appelle un « invisible social ». L'afflux massif des migrants constitue, autre paradoxe, à la fois un élément de crise et de transformation.

Pour saisir cette réalité, il ne s'agit pas simplement d'améliorer les outils traditionnels d'analyse sociale mais de modifier les visions communes, voire néo-romantiques des stratégies en œuvre dans les situations migratoires. Habituellement, celles-là sont vues comme des stratégies simples renvoyant à une articulation plus ou moins cohérente d'un objectif avec des moyens. Mais il faudrait avoir recours à des stratégies plurielles, celles que Yves Barel appelle des « stratégies paradoxales ».

Dans ce texte nous tenterons d'abord de cerner les stratégies paradoxales des migrants dans leur processus d'insertion dans les sociétés d'arrivée, gageure difficile quand on se réfère aux

positions sociales, aux dissemblances de motivation, aux variables individuelles qui forment des ensembles disparates. Mais l'important ne sera pas de vérifier empiriquement des idées ni de prétendre à la description exacte et exhaustive mais de tenter d'explorer de nouvelles voies. Ensuite, puisque notre champ d'intérêt porte sur l'éducation interculturelle, nous essaierons de mettre en relief quelques-unes de ses dimensions paradoxales pour déterminer les finalités de ce type d'éducation.

Trois figures des stratégies paradoxales des migrants

C'est à Yves Barel que revient le mérite d'avoir mis en valeur le côté paradoxal des stratégies humaines et sociales. Qu'est-ce qu'une stratégie? C'est un ensemble de moyens et d'actions coordonnées autour d'un but. Ce qui caractérise une stratégie, c'est le choix unilatéral. Le terme paradoxal, lui, renvoie dans le vocabulaire commun à ce qui est « contraire à l'opinion commune, ce qui est bizarre, inconcevable, incompréhensible, ce qui heurte la raison, le bon sens, la logique. C'est l'absurde et l'impossible en action, c'est-à-dire objets de scandale ». Barel précise que pendant longtemps l'existence du paradoxe n'a été perçue que dans le domaine spirituel comme un jeu logique ou une recherche de la transcendance. Il faut attendre des travaux récents, ceux de G. Bateson ou de P. Watzlawick par exemple, ou des pratiques mises au point dans le cadre de la psychothérapie, pour que le caractère paradoxal de la stratégie soit pleinement reconnu.

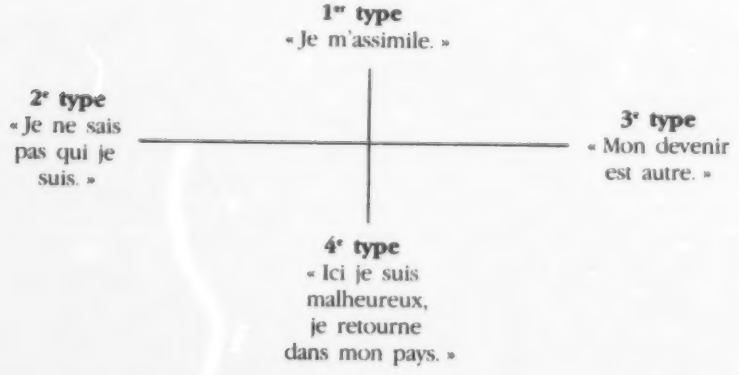
Pour Barel, les stratégies paradoxales seraient les stratégies doubles qui peuvent être triples, quadruples et même innombrables. Le terme a été choisi pour mettre l'accent sur l'essentiel, à savoir le caractère non unidimensionnel de la stratégie et le fait qu'elle transgresse paradoxalement ce que l'on a coutume de présenter par couples antithétiques. Bref, « tout se passe dans la stratégie double comme si l'on recherchait et parvenait à atteindre ce niveau où des contraires, qui restent néanmoins des contraires, cessent d'être perçus comme incompatibles... » (p. 228).

Barel présente trois figures de la stratégie double: le compromis, le compartimentage et le « double bind ». Figures de base et emblématiques des stratégies doubles, elle ne diffèrent entre elles que par la façon respective dont elles considèrent le temps et l'espace. C'est sur ces trois figures que j'appuierai pour présenter les stratégies paradoxales des migrants.

1. Le compromis

Dans l'acception courante, le terme compromis renvoie à un moyen terme entre deux extrêmes ou deux contraires. Il exprime surtout un produit bâtard qui prend la forme d'une conciliation. Ce terme s'apparente très nettement au comportement paradoxal. Le sens ici est plus fort puisque deux ou plusieurs processus peuvent coexister, cohabiter sur le même plan. Il y a là une « manière d'agir dont la caractéristique n'est pas tellement d'emprunter un peu de chaque extrême ou contraire et d'abandonner le reste, mais de les prendre tous deux en même temps et au même endroit » (p. 273). Donc, le compromis respecte les règles de la tragédie classique : c'est l'unité de temps et de lieu qui par une fusion dans l'action crée une situation nouvelle, originale et spécifique.

Cette perspective nous paraît féconde dans la compréhension des phénomènes migratoires et, du même coup, des processus d'insertion des migrants dans la société d'arrivée. Elle permet d'aller à l'encontre de nombreuses visions simplificatrices des migrants et de prendre en considération leur enracinement social multiple. À partir de ces postulats, on pourrait synthétiser en quatre types les positions des migrants dans la société d'arrivée, positions que l'on pourrait schématiser de la façon suivante (Lapassade, 1983) :



1. Le premier type désire *l'assimilation* : ce sont des migrants qui évitent tout contact avec le monde d'origine et cherchent plutôt à se fondre dans la société d'arrivée.

2. Le deuxième type subit *l'ambivalence* de sa situation. C'est au sein de ce groupe qu'on enregistre habituellement le plus fort taux d'échec, de déviance et de délinquance.

3. Le troisième type effectue un travail de *restructuration*. Il réajuste, transforme au fur et à mesure que dure son séjour en terre d'arrivée son projet initial de migration.

4. Le quatrième type adopte une position de *retrait*. Cette attitude peut avoir des effets destructurants à moyen ou à long terme sur le migrant.

Ce qui précède n'est qu'une construction théorique. Dans la réalité ces attitudes et comportements ne sont pas aussi tranchés. Tout migrant peut se situer successivement dans chacun de ces quatre groupes ou encore, paradoxalement un migrant peut passer dans son processus d'insertion par plusieurs de ces pôles en même temps.

Alors, le point d'ancrage de l'insertion ne se situerait-il pas à l'intersection des axes présentés ci-dessus, à ce point mort toujours marqué par l'ambiguïté, l'ambivalance, où le migrant est menacé par l'assimilation, tenté par le retrait pendant que s'effectue un travail permanent de restructuration de son identité?

2. Le compartimentage

La figure du compartimentage se présente sous la forme d'une situation regroupant deux ou plusieurs stratégies apparemment indépendantes. Tout se passe comme si ces stratégies ne s'exprimaient pas dans les mêmes lieux sociaux, qu'elles s'éparpillaient, se fractionnaient en morceaux. À ce compte-là, il n'existe pas d'acteurs, de moments clés qui incarneraient à eux seuls la stratégie. C'est bien de compartimentage qu'il s'agit, de stratégies apparemment simples, juxtaposées qui sont susceptibles d'entrer en conflit ou de s'ignorer mutuellement.

Il arrive ainsi quand on regarde les stratégies d'insertion de migrants que ceux-ci refusent l'assimilation et le retrait. Le paradoxe consiste alors essentiellement à être confronté à la nécessité impérieuse d'un choix et en même temps à refuser de faire le choix. On peut même assister quelquefois à l'échelle de toute une communauté à un clivage en plusieurs factions. Ceux qui se

tournent exclusivement vers la société d'arrivée et d'autres qui s'arc-boutent radicalement aux valeurs de la société d'origine, niant le nouveau décor dans lequel ils sont installés ou le modifiant selon leurs propres schèmes de départ. J'ajouterais que ces deux stratégies simples peuvent coexister pacifiquement ou entrer en conflit lorsqu'elles se gênent mutuellement à l'intérieur d'une famille ou d'un couple de migrants.

3. La double contrainte (« The double bind »)

Cette troisième figure, relativement connue des psychiatres et des thérapeutes, se manifeste quand le sujet ne peut ni adopter une stratégie de compromis, ni fractionner le paradoxe mais est condamné à entrer dans une suite sans fin d'oscillations entre un choix et son contraire, violant ainsi la règle dramatique de l'unité de temps.

Ce qui caractérise fondamentalement la double contrainte c'est son caractère pathologique. Pour Barel, le « double bind » ressemble au compartimentage en ce qu'il se présente comme un empilement de stratégies simples. Il en diffère en ce que l'implication réelle entre ces stratégies simples ne peut pas être occultée et en ce que c'est le même acteur qui est porteur des différentes stratégies simples. L'impossibilité ou la difficulté de voiler un paradoxe peut être en elle-même source de souffrance et début d'une situation pathologique. Le « double bind » est une stratégie du tragique ou, pour pasticher Lewis Carroll, une « stragédie ».

Dans une étude portant sur les Réunionnais en France, Isabelle Tall (1976) donne une illustration exemplaire de la double contrainte. Partant du constat que dans tout processus d'émigration, la dynamique des aspirations et des rêves joue un rôle important, elle retrace les itinéraires possibles des migrants réunionnais en métropole.

> Pour certains, ce sera la fuite en avant de l'identification à la France, qui exige, actuellement, la rupture avec le passé maternel. Sous certaines conditions: réussite professionnelle, mariage métropolitain, peau blanche ou militantisme dans une organisation métropolitaine, l'intégration peut être totale et positive. J'ai même rencontré des Réunionnais heureux... Mais, trop souvent, c'est l'effondrement et le drame. Pour d'autres, l'identité se reconstruit, lentement, par une prise de conscience raciale ou de classe; le

> passé colonial est progressivement mis en cause. Cette recherche d'un nouveau passé implique la destruction de l'ancien; au cours de ce processus qui rompt la continuité du temps, l'ex-colonisé, privé momentanément d'identité historique, se voit privé de ce fait d'un avenir réel qui lui soit propre (p. 102-103).

Par conséquent, tout porte à croire que ces migrants naviguent dans un espace où leur destin leur échappe. La quête d'une appartenance les fait osciller entre le *repli* vers une communauté antillaise dont ils critiquent cependant les faiblesses et la *participation revendicative* dans des groupes politiques ou syndicaux. Mais au-delà de ce frayage ponctuel à partir d'objectifs concrets, les acteurs en présence (autochtones et migrants) savent qu'ils sont portés par des « vecteurs différents » et pressentent que même si leurs présents coïncident, leurs trajectoires sont différentes.

Après avoir mis en relief les stratégies paradoxales des migrants dans leur parcours d'insertion, nous qui réfléchissons avant tout, dans une problématique éducationnelle, voyons maintenant comment le terrain est balisé et comment nos interventions sont ancrés dans les contradictions où s'affrontent des visions du monde qui certes, semblent faire la lumière, en théorie, mais aussi qui se traduisent par toutes sortes de ruses sournoises dans nos méthodologies et nos pratiques.

DE QUELQUES DIMENSIONS PARADOXALES DE L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE

L'afflux massif de migrants suscite, dans la société industrialisée, de nouveaux questionnements quant à sa composition démographique, son identité culturelle et son devenir en tant que société multi-ethnique. De ce fait, dans les systèmes scolaires, on est placé devant la nécessité de tenir compte de la pluralité des cultures en présence dans ces sociétés. Cette préoccupation s'exprime par la mise à l'ordre du jour de ce qu'on appelle l'éducation interculturelle.

Aborder la question de l'éducation interculturelle, c'est presque s'aventurer sur une *terra incognita*, car la seule recherche bibliographique conduit rapidement à penser que même si nous disposons actuellement d'une profusion de textes, d'articles, d'ouvrages, de rapports qui proviennent de l'appareil gouvernemental ou qui sont le fruit de recherches, le terrain est loin d'être

quadrillé, balisé, tant les questions posées, les façons de les énoncer, plus encore que les réponses elles-mêmes, expriment les rapports de force et les enjeux qui sont constitutifs de ce champ de pratiques sociales.

Il n'est donc pas sans intérêt de considérer sans cesse l'expression « éducation interculturelle ». À première vue, elle fait problème traversée qu'elle est par un ensemble de paradoxes. Pour notre part, nous pouvons déjà en dénombrer quatre.

Dès qu'on aborde la question de l'éducation interculturelle, on se heurte à une difficulté de taille: ***la définition de cette expression***. Micheline Rey Van Allen (1974, p. 12), dans un article où elle repère les pièges et les défis de l'interculturel, s'attarde sur cette notion et montre à quel foisonnement de registres elle renvoie dès qu'on essaie de la décortiquer.

> Qui dit interculturel dit nécessairement, en donnant tout son sens au préfixe inter: interaction, échange, décloisonnement, réciprocité, solidarité objective. Il dit aussi, en donnant son plein sens au terme culturel: reconnaissance des valeurs, des modes de vie, des représentations symboliques auxquels se réfèrent les êtres humains, individus ou sociétés, dans leurs relations avec autrui et dans leur appréhension du monde, reconnaissance des interactions qui interviennent à la fois entre les multiples registres d'une même culture et entre les différentes cultures.

On le voit ici clairement: ce qui caractérise l'interculturalisme tout au moins dans ses postulats, c'est un décloisonnement spatio-temporel. Pour s'en tenir uniquement à cette dernière dimension, celle du temps, les formes sociales ne se présentant pas au même point de développement et n'occupant pas la même place dans la division internationale du travail, le point d'ancrage de toute intervention interculturelle doit aplatir nécessairement les dimensions du passé, du présent et du futur pour postuler une « égalité des civilisations ». Et comme celle-ci ne le sont pas, tout au moins sont loin d'être traitées comme telles, force oblige de postuler du même coup « le respect de la différence » tout en sachant très bien que derrière ce respect, il se cache des formes subtiles de hiérarchisation, de domination et de différenciation.

Le problème ne se clarifie pas pour autant quand on ajoute la dimension éducative. À regarder de près les écrits traitant de l'éducation interculturelle, celle-ci est définie tantôt comme une

perspective d'intégration et d'acceptation dans une société multi-ethnique, tantôt comme un type d'éducation dans lequel l'objectif visé serait une égale qualité d'éducation pour les différents groupes culturels concernés. Quelle que soit la perspective adoptée, l'éducation interculturelle est comprise dans l'éducation scolaire. Et à ce titre, elle intégrerait l'éducation multi-ethnique puisqu'elle viserait dans le respect et la valorisation des cultures de chacun, une éducation aux valeurs et aux dialogues des cultures.

Cette vision de l'éducation interculturelle, intéressante en soi, a pris naissance dans le contexte des écoles multi-ethniques en relation avec les difficultés d'apprentissage et d'intégration scolaire et sociale des enfants d'immigrants, laissant sous-entendre que les autres enfants, sinon l'ensemble du champ scolaire, ne seraient pas concernés.

C'est forts de ces considérations que plusieurs chercheurs s'entendent pour accorder une acception plus large à l'éducation interculturelle. Pour Fernand Ouellet par exemple, « le concept d'éducation interculturelle désigne tout effort systématique en vue de développer à la fois chez les membres des groupes majoritaires comme chez ceux des groupes minoritaires une meilleure compréhension des diverses cultures, une plus grande capacité de communiquer avec des personnes d'autres cultures ainsi que des attitudes plus positives à l'égard des divers groupes dans une société donnée » (Ouellet, 1985).

Cette définition assortie d'un ensemble de considérations opérationnelles met l'accent sur les dimensions cognitives de la compréhension interculturelle, plaide pour une communication interculturelle, entendue au sens d'un processus bidirectionnel, continu et influençant le comportement des partenaires en présence.

Il y a véritablement là un premier paradoxe. L'expression éducation interculturelle est populaire. Elle s'impose même avec la massivité de la nécessité et de l'urgence. Mais quand on la regarde de près, l'expression est plurivoque et nous avons de la difficulté à la baliser. Elle se prête à des interprétations différentes. Il y a donc urgence à développer et à mettre en place un cadre théorique et critique qui nous permettrait de savoir de quoi l'on parle quand on emploie cette expression.

Le deuxième paradoxe peut s'énoncer comme suit: contrairement à ce qu'on aurait pu croire, cette faiblesse de sens ne nuit pas *à la fécondité de l'éducation interculturelle*. Elle semble même en être une condition de fertilité. Autrement dit, même si l'expression d'éducation interculturelle transporte une pluralité de sens, même si en réalité elle est une source d'initiatives de toutes sortes, de réflexions et d'actions, elle s'accompagne, à notre sens, d'ambiguïté et charrie des dangers qui sont de deux ordres.

D'autre part, il y a danger de folklorisation des cultures. On peut, au nom de l'interculturalité, défendre des minorités et dans le même temps, les folkloriser, les garder captives et ainsi avoir une meilleure prise pour les contrôler, voire les manipuler. Pour s'en tenir uniquement à la dimension folklorique, confiner l'éducation interculturelle à la seule mise en évidence de la dimension culinaire d'un pays, par exemple, est une plate réduction de la culture de ce pays.

De plus, la générosité, au départ, de la démarche ne la met pas à l'abri de toutes sortes de détournements, de dévoiements. Il n'est pas rare de voir l'éducation interculturelle, par on ne sait quel pervers effet, contribuer paradoxalement à renforcer les effets de stigmatisation et de discrimination de l'appareil scolaire, ce que justement on avait la prétention de combattre en prônant le recours à une éducation interculturelle.

L'analyse de ces pratiques peut nous amener à les théoriser et du coup à clarifier un concept d'éducation interculturelle. C'est ce que tente de faire Fernand Ouellet (1984, p. 47-65) en partant de recension d'écrits sur la question. Il distingue, dans l'ensemble des initiatives qui se réclament de cette problématique, deux orientations.

La première regrouperait un grand nombre d'interventions en provenance aussi bien des organismes représentant le point de vue des communautés ethniques et culturelles que celui des institutions d'éducation et des gouvernements. Selon Ouellet, ces interventions auraient pour cible première les enfants issus de communautés culturelles ou ethniques minoritaires. Dans cette perspective, l'éducation interculturelle vise essentiellement à « fournir à ces enfants une éducation qui tienne compte de leurs spécificités culturelles propres et de leurs problèmes particuliers d'apprentissage et de socialisation au sein d'un société et d'une

institution scolaire dont les orientations fondamentales demeurent essentiellement monoculturelles ».

Chose importante à souligner ici, ces interventions sont centrées exclusivement sur le milieu scolaire, sur les difficultés d'apprentissage et surtout uniquement sur les enfants de migrants, en visant à comprendre leurs problèmes. N'y aurait-il pas là une analogie à faire avec les stratégies compensatrices, largement en vogue dans les problématiques des milieux défavorisés des décennies précédentes aux États-Unis et au Canada?

La deuxième orientation, bien qu'elle figure dans bon nombre de discours, ne se retrouve pas encore dans la plupart des pratiques. Elle a tendance à voir l'école comme un lieu d'apprentissage, de la compréhension mutuelle et de la communication interculturelle. En ce sens, et c'est là qu'elle se différencie de la première orientation, elle vise tous les enfants et pas seulement ceux des migrants. Toutefois, elle a tendance à se cantonner dans une dénonciation moralisatrice des attitudes de discrimination et de racisme. Selon Ouellet, on devrait s'orienter vers des interventions éducatives visant à fournir aux citoyens l'équipement conceptuel nécessaire pour se situer d'une manière responsable et réfléchie par rapport aux différences culturelles qu'ils rencontrent au sein de la société.

Cette brève analyse nous montre toute la richesse des interventions à l'œuvre dans les différentes pratiques. Elle met également en évidence le champ privilégié et aussi leurs limites.

Le troisième paradoxe s'installe au cœur même de l'acte éducatif. Que l'école se préoccupe d'éducation interculturelle, cela ne va pas à l'encontre d'une de ses fonctions sociales, celle de la socialisation, une autre étant celle de la qualification. Mais pour parler dans les termes de Bourdieu, comment une école encline à imposer une violence symbolique, au nom d'un arbitraire culturel et qui ce faisant contribue à cimenter le tout social, peut-elle gérer les différences particulière? Et quand bien même on lui concéderait cette possibilité de quitter le terrain de l'uniformisation idéologique pour accepter une logique de la différenciation, il lui resterait à résoudre d'importantes difficultés au niveau de la relation pédagogique. À cet égard, Michel Oriol (1984, p. 37) arrive à distinguer trois niveaux qu'on peut isoler pour des raisons d'analyse mais qui en réalité sont étroitement imbriqués.

À un premier niveau, il situe la *relation primaire* employée ici dans son acception la plus courante, celle dans laquelle on parle, par exemple, de réactions primaires. C'est le plan des expressions émotionnelles qui commencent déjà avec la communication non verbale. En observant de près les réactions d'adultes immigrants suivant des cours d'alphabétisation, nous avons pu voir que le rapport au corps, l'ouverture à l'autre n'est pas la même selon les cultures d'origine. Par exemple, chez les Asiatiques, la quotidienneté des rapports entre les personnes est souvent entaché de tabous relevant soit de l'ordre hiérarchique ou de l'ordre religieux. Ainsi, même si le projet de l'homme est unitaire, il y a des barrières sociales, des tabous religieux, des différences d'expression et de perception qui interfèrent dans la communication et sont susceptibles de brouiller, au-delà des intentions, la relation interculturelle.

Les *contacts institués* donnent lieu à un deuxième niveau. Les institutions ont non seulement des règles et des codes de fonctionnement qu'il suffirait de connaître et d'intérioriser encore faut-il partager les valeurs qui les sous-tendent. Par exemple, au cœur de la pédagogie dite moderne, plusieurs éducateurs adoptent une pédagogie du contrat axée sur la participation de l'étudiant à la détermination des objectifs d'apprentissage, dans un rapport « dialogique » avec le maître. Fondé sur des valeurs démocratiques telles que prônées dans les sociétés modernes, ce modèle de relation éducative peut s'avérer des plus ethnocentristes et l'éducateur peut avoir quelques difficultés à fonctionner par « contrat » avec des étudiants provenant de sociétés où le système des relations est davantage axé sur des statuts traditionnels véhiculant des valeurs comme l'autorité, le rang, la famille, etc.

Enfin, il y a lieu de signaler un troisième niveau, celui de la *vision symbolique*. Là nous touchons l'ordre des visions du monde. La représentation du corps, de l'esprit, de la mort, du sang, des sexes peut être à l'origine de plusieurs malentendus.

En s'en tenant uniquement à la fonction d'imposition de l'école et à ces trois niveaux dont il vient d'être question, on arrive du coup à des niveaux de signification oubliés, rejetés, provisoirement tus ou au contraire mis en valeur ou imposés qui, tout en n'étant pas immédiatement lisibles et accessibles, peuvent se structurer et donner sens à l'éducation interculturelle. Autrement dit, les interventions éducatives, dans ce contexte, peuvent renvoyer à

tout un jeu de rivalités et de concurrences, et à travers celui-ci, à des luttes sociales dont les enjeux ne sont pas toujours aussi clairs qu'on le croit ou qui, parfois, sont autres que les enjeux annoncés.

Et c'est ici qu'on en vient à un quatrième paradoxe qui, nous en convenons, n'est pas de même nature que les précédents, en ce sens qu'ici, nous délaissons la dimension scolaire pour aborder la position des sociétés modernes face à la question qui nous préoccupe.

Le quatrième paradoxe renvoie au *malaise socio-culturel qu'accusent les états modernes sans trop savoir comment le résoudre*. Il est un fait qui présente quelques difficultés: l'État est censé avoir le mandat d'intégrer, selon des formules juridiques appropriées, les populations vivant sur son territoire en une nation cohérente régie par un pouvoir rationnellement organisé.

Or on constate que, même si les contextes politiques et anthropologiques ne sont pas identiques, au cœur de ces États, l'ethnicité refait toujours surface. Tout se passe comme si, en ultime instance, il existait une faille profonde dans le processus intégratif qui déconcerte les gouvernements. Selim Abou (1981, p. 16) y voit là une élément d'explication de l'attitude ambiguë, voire contradictoire, des gouvernements du monde industriel devant un phénomène pour le moins nouveau. On pourrait évoquer quelques exemples. En Union soviétique, la résistance des particularismes ethniques inquiète l'État, même s'il se réclame par ailleurs d'une constitution respectueuse des droits des nationalités. Aux États-Unis la redécouverte de l'ethnicité déconcerte les gouvernants et les sociologues, en dépit de l'idéologie officielle favorable au pluralisme culturel. Les États d'Europe occidentale, eux, poursuivent une double fin: d'une part, ils cherchent un difficile équilibre entre une politique de régionalisation propre à satisfaire les revendications autonomistes modérées et une politique d'intégration nationale qui demeure l'objectif principal; d'autre part, ils élaborent des réglementations subtiles qui, tout en évitant d'offenser ouvertement l'esprit démocratique libéral, visent à diminuer le nombre des travailleurs résidant sur le territoire. Tout se passe comme si les gouvernants éprouvaient, vis-à-vis de la différence ethnoculturelle, un sentiment ambigu de peur d'une part, et de l'autre, compte tenu de la présence massive et accrue des immigrants, de leurs revendications, un sentiment d'obligation, d'ouverture à l'autre. Ainsi, les États qui souvent ne demanderaient pas

mieux que d'assimiler les communautés migrantes se heurtent de plein fouet, généralement, à la résurgence de l'ethnicité qui fonctionne pour le migrant comme un repli stratégique, puisque les individus se retrouvent et retrouvent dans leur communauté ethnique la reconnaissance que la société étatique, en gros, ne leur fournit pas ou, quand elle le fait, c'est de façon insatisfaisante et selon sa propre logique.

En somme, il y a bien là au moins quatre paradoxes au cœur même de ce qu'on nomme aujourd'hui éducation interculturelle qui provoque un véritable engouement, tant dans le réseau régulier d'enseignement que du côté des communautés ethniques, tandis que l'État continue à regarder d'un œil apparemment froid l'épineuse question de la migration. Mais derrière la quête éperdue de clarification des concepts et approches, derrière les bégaiements de nos pratiques, se profile une réponse de ces sociétés modernes pour tenter de réguler des flux sauvages qui viennent briser les murs solides de leur rationalité et de leur identité.

Entre-temps, nous sommes invités à réfléchir sur la découverte des cultures différentes, à apprécier l'impact du jeu réciproque des cultures dans l'espace « d'accueil », à mettre en place des programmes de formation, à produire des manuels et matériels d'enseignement. Tout ceci est vécu dans la plus grande urgence par les enseignants, les associations de parents et les porte-parole des groupes ethniques.

De l'interculturel comme illusion

Cette réponse qui est donnée sous le mode de l'urgence pourrait paraître positive mais elle aurait pu être tout aussi bien interprétée en termes négatifs. Telle est l'idée que je voudrais défendre ici : l'interculturel peut fonctionner comme une illusion tant il est vrai qu'on peut servir comme nouveau un vin vinaigré puisé clandestinement dans des outres anciennes. Nous aurions donc bien tort, si nous voulons développer une démarche plus spécifique et plus cohérente de ne pas mettre en relief cet aspect des choses.

Selon la direction qu'il prendra, l'interculturalisme peut tout simplement signer l'achèvement d'une période de consolidation du statu quo qui trouverait là d'ultime ruse, des moyens extrê-

ment subtils pour peaufiner sous couvert de « relativisme », de « respect de la différence », d'« opinions déguisées en conclusions scientifiques » un pouvoir et une main-mise sur le destin de milliers d'êtres humains.

Il faut se rappeler ces évidences à chaque fois que l'occasion se présente, car il semble aujourd'hui que nos sociétés sont à la recherche d'illusions qui leur donneraient la possibilité de se présenter dans une posture plus décente. J'emploie ici le terme *illusion* dans le sens que François Roustang (1985) donne à ce terme, en y regroupant principalement trois caractéristiques. D'abord, l'illusion fonctionne comme un *discours non seulement absorbant mais totalisant.* C'est un discours séduisant, un discours de séduction qui se présente sous la forme plus ou moins originale d'un mélange d'idées, de notions et de concepts empruntés à diverses disciplines (philosophie, linguistique, ethnologie, théologie, etc.) qui, convoquées à une place subalterne, prennent du relief puisque les problématiques souvent ardues de ces disciplines sont souvent délayées, devenues digestes et permettent à tout un chacun de comprendre ou de patauger dans l'illusion d'avoir compris. La deuxième condition pour qu'une illusion fonctionne, c'est « qu'elle se fasse *l'écho des thèmes* qui circulent dans un milieu culturel donné et qui représentent des questions ou des solutions dont cette mini-culture a besoin pour survivre. » Enfin, une troisième caractéristique pour que l'illusion fonctionne, il faut qu'elle *ouure un marché,* qu'elle soit productrice de biens pour la société à laquelle elle donne un sens.

1. L'illusion: un discours totalisant

Quand on regarde de près les approches de l'interculturalisme ou dans un champ concret de pratiques comme l'éducation interculturelle (mais on aboutirait probablement aux mêmes conclusions si l'on regardait d'autres champs comme la santé mentale, le logement, l'animation communautaire), les analyses insistent sur les phénomènes de ségrégation, de racisme, de rejet scolaire et d'exclusion sociale. Elles mettent surtout en évidence « la fonction miroir des immigrés ». Cette catégorie de population agirait comme révélatrice des contradictions sociales quand elle ne joue pas le rôle de bouc émissaire dans les sociétés aux prises avec des problèmes de chômage, de délinquance ou de violence sociale. Le discours du travail social reprend ces analyses et insiste particulièrement sur le déchirement entre deux cultures, sur les crises

d'identité et sur les problèmes spécifiques de constitution d'une personnalité. L'immigrant est alors vu, dans l'imaginaire du chercheur, globalement sous la figure emblématique soit de la victime ou du handicapé social.

À partir de ces constats, on peut dire que se développent au moins trois approches. La première, celle qui frappe à prime abord, c'est l'approche compatissante. Elle se déguise sous la forme de l'empathie. On préconise une sorte de substitution, « se mettre à la place de l'autre pour être un peu son homologue ». Et comme cette entreprise est plutôt périlleuse, sinon impossible, cette approche renvoie au messianisme, au paternalisme ou encore au constat de la difficulté d'approcher l'autre alors qu'il s'agit tout simplement de la méconnaissance d'un groupe social. L'immigrant apparaît alors comme une silhouette. Il n'a pas de visage propre, c'est un fantôme qui hante les sociétés modernes.

Une deuxième approche que l'on rencontre souvent du côté des intervenants communautaires préconise le *retour* au pays d'origine. Mais le migrant sait qu'au pays d'origine, ses compatriotes ne façonnent pas à leur gré leur histoire. Les pays du centre constituent le cœur des prises de décision. Il est conscient que le pays d'origine ne peut lui garantir des moyens de subsistance. À la limite, il sait que le pays d'origine ne pourra absorber un retour massif des migrants.

La troisième approche renvoie à une sorte de désarroi et d'inquiétude devant l'inconnu ; on pourrait l'appeler *l'approche de la régulation*. Ici, les points de vue divergent et les hypothèses sont contradictoires. Ou bien l'immigrant est vu comme un handicapé social, ou bien dans le meilleur des cas, ne trouvant pas l'occasion de considérer les savoir-faire du migrant, on met l'accent sur la reconversion professionnelle, sur la formation. Les travailleurs migrants entrent en formation et cela par un mouvement qui peut être imposé par l'État, consenti par les travailleurs, et ce qui est mieux, ressenti comme un « besoin ». Cette formation « parking » dans une période de récession et de chômage peut servir à temporiser la tension sociale, à ajuster les ressources humaines aux exigences du marché du travail, tout cela en proposant au migrant de prendre un pari hardi sur l'avenir. Ceux qui sont familiers avec le discours officiel de l'Éducation permanente sont tout de suite convaincus qu'il s'agit là aussi d'un miroir aux alouettes.

Ces trois approches se retrouvent sous différentes formes dans les discours qui portent sur l'interculturel. Elles permettent de reprendre sous ce chef toutes les disciplines du social et à ce point de vue le travail devient infini.

2. L'illusion comme écho des thèmes en circulation

Il y a une autre condition pour entretenir une illusion: il faut qu'elle se « fasse l'écho des thèmes qui circulent dans un milieu culturel donné et qui représentent des questions ou des solutions dont cette mini-culture a besoin pour survivre ». Étant centré sur la faille, la béance qui ont ici pour nom délinquance, violence, menace et insécurité, le discours sur la migration offre une occasion d'insister sur la toxicité du migrant. L'immigrant serait un antigène, sorte d'anticorps qui intoxiquerait les sociétés d'arrivée. Ils sont des agents polluants qui brisent l'unité et l'homogénéité des sociétés. Tout se passe comme si l'immigrant se trouvait à l'origine de tous les manques et de toutes les failles de la société d'arrivée, qu'il serait la cause de tous les effets: détérioration des quartiers, chômage, délinquance, violence, anomie de toutes sortes.

3. L'illusion: l'ouverture d'un marché

Un dernier trait de l'illusion, selon Roustang, c'est qu'elle ouvre potentiellement un marché. « Elle est productrice de biens pour la société à laquelle elle donne un sens. » Comme telle, elle ne se sépare pas des domaines économique et politique. C'est de partout que foisonnent à l'heure actuelle des matériels pédagogiques, des offres de formation et même des organismes privés de services. Si l'on reste à la surface des choses, malgré ce foisonnement, on s'aperçoit que le développement de l'éducation interculturelle comme ses succédanés, éducation multiraciale, éducation pluri-ethnique, n'intéresse qu'une minorité de décideurs, d'administrateurs et même d'enseignants. Relevant du domaine politique, le système scolaire aurait pu subir des changements profonds en regard des difficultés que soulève l'intégration des migrants; on s'aperçoit que l'éducation interculturelle est cantonnée dans les interstices du système scolaire, que dans le meilleur des cas, même apparemment à coup d'innovations majeures, elle est conçue comme une simple décoration et un surplus introduit dans les curriculum.

Cependant, si on scrute avec attention les déterminants à la base des propositions d'intervention, on découvre que l'éducation interculturelle fonctionne comme illusion. D'abord, les pays à économie développée se trouvent, comme on l'a déjà souligné antérieurement, aux prises avec les problèmes posés par la présence d'un fort contingent de migrants venant d'horizons culturels et linguistiques variés ; ils se voient ainsi dans l'obligation de remettre en cause leur système scolaire. Au Québec par exemple, classes d'accueil, programmes en langue d'origine, centre d'orientation et de formation pour immigrants sont les innovations introduites pour pallier les difficultés d'intégration que rencontraient enfants et adultes. Ainsi, les pratiques traditionnelles d'enseignement sont légèrement ajustées mais malgré tout cela, l'appareil scolaire fonctionne comme s'il était devant un phénomène passager bien que les taux de marginalisation, d'exclusion et d'échec d'un grand nombre d'enfants de migrants continuent visiblement à augmenter.

Dans un deuxième temps, sensible à l'échec des palliatifs utilisés, l'appareil scolaire, pour tenter d'uniformiser la pluralité, s'applique à expliquer la différence. Il multiplie les manifestations visant à décrire la culture « des autres », leurs légendes, leur musique, leur alimentation, leurs mœurs. Mais toutes ces tentatives louables en soi n'aboutissent qu'à une forme de folklorisation puisqu'elles n'utilisent que des fragments décontextualisés et la culture d'origine du migrant se trouve ainsi vidée de tout son dynamisme.

Dans tous les pays industrialisés, l'État détient le monopole de l'éducation. C'est d'ailleurs ce qui explique que les réponses données aux problèmes de l'éducation des minorités se ressemblent partout à quelques variantes près. Éducation préscolaire, élémentaire, éducation des adultes sont influencées par la présence des migrants. Tout le champ autrefois occupé par les organismes communautaires est actuellement investi par l'État, ce qui ouvre un marché aux multiples composantes : la formation d'enseignants spécialisés dans l'interculturel, formation de formateurs devant sensibiliser la masse des enseignants à la dimension interculturelle, production de documentation et de matériels didactiques allant dans le même sens.

CONCLUSION

Jusqu'ici cette réflexion nous aura permis d'une part de mettre en évidence les stratégies paradoxales des migrants dans leur processus d'insertion et d'autre part de dégager les dimensions paradoxales de l'éducation interculturelle. Pour nous qui prônons une éducation interculturelle, qui réfléchissons sur une problématique de communication, qui privilégions des rapports de coopération et d'échanges au détriment des modèles réducteurs, nous devons réaliser que notre domaine est balisé par un ensemble de contradictions et que pour le cerner, il faudrait recourir à la notion de champ, notion qui n'est pas nouvelle dans le contexte des sciences sociales actuelles. Nous l'avons d'abord rencontré chez les psychologues, avec Janet en particulier qui a développé la théorie du « Champ de la conscience », puis chez Brehier qui parle du champ psychologique et dans la Gestalt théorie. De la psychologie, il sera transporté en sociologie, plus exactement en psychosociologie avec Kurt Lewin dont les travaux en ce sens ne sont pas négligeables. De nos jours, il a été remis à l'honneur surtout par les travaux de Bourdieu dont l'ampleur des analyses semble le consacrer définitivement comme une notion importante des sciences sociales. Rappelons que, pour comprendre le concept, il faut retenir comme fondamentale l'idée du champ en physique, siège de forces et de tensions multiples qui expliquent ou sont à l'origine de la dynamique propre à un espace*.

N'assistons-nous pas à l'heure actuelle à l'émergence d'un champ en éducation interculturelle? Ne serait-il pas possible avec cette approche de voir les nœuds d'articulation de l'éducation interculturelle en référant à des concepts fondamentaux comme le champ et ses afférents: habitus, agents sociaux et à des concepts intermédiaires comme: position, capital social et culturel, représentations sociales, et ranger tout cela dans les plans qui constituent les invariants de toute analyse du social: rapport de forces, luttes, stratégies, intérêts, monopole, jeu ou concurrence et restituer tout cela à la notion de marché?

* Nous tenons ici à signaler que pour une compréhension approchée du concept de champ, nous avons bénéficié de l'aide de Creutzer Mathurin qui nous a fait lire un texte inédit présentant une analyse critique des travaux de Pierre Bourdieu, « De la notion de champ à l'approche en terme de champ », Montréal, 1984.

Sur un plan beaucoup plus pratique, évitant scrupuleusement les pièges de l'homogénéisation, de l'assimilation, de la « digestion », les interventions ont surtout mis l'accent jusqu'ici et avec raison souvent, à outrance parfois, sur le respect des différences. Peut-être qu'aujourd'hui, c'est davantage *le droit à l'interférence* qu'il conviendrait de revendiquer. Mais quelle que soit notre position dans l'entreprise, que l'on soit formateurs, coopérants, cadres, négociateurs, à la limite, ce dont il s'agit ici dépasse largement le cadre scolaire. Mais là encore, il faudrait éviter de retomber dans les travers que nous avons mis en évidence en ce qui concerne les pratiques qui s'adressent exclusivement aux enfants de migrants excluant quasiment les autres enfants et les parents, qui méconnaissent les niveaux de difficultés propres à la relation interculturelle et qui, enfin, font fi des enjeux propres aux luttes et aux stratégies à l'œuvre dans la problématique migratoire.

RÉFÉRENCES

ABOU, Selim, *De l'identité culturelle*, Relations inter-ethniques et problèmes d'acculturation, Paris, Anthropos, 1981.

BAREL, Yves, « De la fermeture à l'ouverture en passant par l'autonomie? », dans Colloque de Cerisy, *L'auto-organisation, de la physique au politique*, sous la direction de Paul Dumouchel et Jean-Pierre Dupuy, Paris, Seuil, 1983.

CHARLES, Pierre-Jacques, *Les jeunes Haïtiens de la seconde génération: adaptation psycho-sociale*, Rapport de recherche nº 16, Centre de recherche Caraïbes, Montréal, 1985 (ronéo.).

LAPASSADE, G., « Dérive chez les Beur », (note sur l'offensive culturelle de la nouvelle génération maghrébine) dans *Analyses des pratiques de formation*, nº 5, 1983, p. 83-103.

ORIOL, Michel, « L'illusion de la transparence et l'abandon à l'opacité: Des pièges à dépasser pour le dialogue interculturel », dans *Éducation permanente*, nº 75, Paris, septembre 1984, p. 34-45.

OUELLET, Fernand, « L'éducation interculturelle au Québec: la contribution des programmes d'enseignement religieux et moral », communication présentée au congrès de la Société canadienne d'études de la religion, juin 1985, 31 p. Inédit.

OUELLET, Fernand, « Éducation, compréhension et communication interculturelles: essai de clarification des concepts », dans *Éducation permanente*, nº 75, Paris, septembre 1984, p. 47-65.

REY Van ALLEN, Micheline, « Pièges et défis de l'interculturel », dans *Éducation permanente*, n° 75, Paris, septembre 1984, p. 11-21.

ROUSTANG, François, « L'illusion Lacanienne », dans *Critique*, n° 456, mai 1985.

TALL, Isabelle, *Les Réunionnais en France*, Paris, Éditions Entente, 1976.

4

*Quelques enjeux d'un virage interculturel en éducation**

FERNAND OUELLET

Depuis une quinzaine d'années, des voix de plus en plus nombreuses se sont élevées dans plusieurs pays occidentaux industrialisés pour réclamer des mesures visant à améliorer la situation des immigrants et des groupes minoritaires et à mieux reconnaître leur contribution à la vie des pays concernés. Ce mouvement s'est amorcé aux États-Unis à la fin des années 60 avec la remise en question de l'idéologie du *melting pot* et l'affirmation de ce qu'on a appelé la « nouvelle ethnicité ». Dans quelques pays, comme le Canada et l'Australie, on a défini une politique spécifique dans ce domaine, la politique du multiculturalisme.

Dans cet immense effort pour renouveler les perspectives sur la réalité du pluralisme dans nos sociétés et pour amorcer la transformation des mentalités que cela implique, il est vite apparu que l'école aurait un rôle très important à jouer. C'est ainsi que de nombreux organismes chargés de fournir des recommandations sur les orientations des systèmes d'éducation ont proposé dans plusieurs pays des politiques visant à amorcer un virage dans ce domaine[1].

* Ceci est une version légèrement modifiée de la communication présentée au 8e congrès de la Société canadienne des études ethniques (16-19 octobre 1985) et publiée dans un numéro spécial de la revue *Études ethniques au Canada / Canadian Ethnic Studies*, vol. XIII, n° 2, 19 juin 1986. Je remercie la direction de cette revue de m'avoir accordé l'autorisation de publier cet article dans le présent ouvrage.

Toutefois, dans tous ces pays, on note une hésitation chez les responsables des systèmes d'éducation à s'engager résolument dans la mise en œuvre de ces politiques. Il n'est pas exclu que la résistance au changement qui caractérise toute bureaucratie, y compris la bureaucratie scolaire, y soit pour quelque chose. Le contexte actuel de restrictions budgétaires dans le monde de l'éducation, le phénomène de la dénatalité et le vieillissement du personnel scolaire qui s'y rattachent n'ont pas favorisé l'innovation. Mais il existe des raisons plus spécifiques au piétinement qui caractérise présentement l'implantation de politiques multiculturelles en éducation. Quelques intervenants dans ce débat ont souligné le fait que ces politiques sont entachées de plusieurs ambiguïtés et que certaines des stratégies qu'elles proposent pour améliorer la situation des immigrants et des minorités risquent d'être inefficaces ou même nuisibles. Si ces critiques sont fondées, on voit mal de quel droit on pourrait reprocher aux responsables des systèmes d'éducation leur peu d'enthousiasme pour la mise en œuvre de ces politiques. Il apparaît donc que l'examen critique des politiques d'éducation multiculturelle auquel plusieurs chercheurs se livrent présentement n'a pas qu'un intérêt purement académique.

Après avoir examiné quelques-unes de ces critiques, je proposerai une conception de l'éducation interculturelle qui cherche à en tenir compte tout en les dépassant.

QUELQUES CRITIQUES DES POLITIQUES MULTICULTURELLES

Une des critiques les plus dévastatrices des politiques multiculturelles qui aient été formulée récemment est sans doute celle d'Étienne Verne dans un document préparé pour le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement de l'organisation pour la coopération et le développement économique (OCDE)[2].

Verne distingue plusieurs phases dans le développement de l'éducation interculturelle.

1. *La préhistoire*: c'est l'époque où chaque groupe minoritaire prenait l'option soit de s'immerger totalement dans la culture ambiante, soit de prendre lui-même en charge ses besoins éducatifs.

2. *La phase des programmes de compensation linguistique* où l'on a cherché à renforcer l'enseignement de la langue scolaire pour les enfants qui parlaient une autre langue à la maison. Devant l'échec des programmes basés sur une approche économique de la réussite sociale, la langue parlée par les enfants à été considérée comme un noyau de résistance qu'on a cherché à surmonter par un plus grand activisme pédagogique. C'était la première tentative (mais non la dernière) de prise en compte par les responsables de l'appareil public d'éducation de la culture des minorités.

3. *La phase de programmes de langues d'origine* que l'on a justifiée pour des raisons pédagogiques: l'apprentissage à l'école de sa propre langue maternelle est la meilleure stratégie pour mieux maîtriser la langue officielle.

4. *La phase de l'enseignement des cultures d'origine*. Cet enseignement se justifie au nom de l'identité culturelle et du droit à la différence. Cette phase marque une rupture par rapport aux précédentes qui restaient cohérentes avec l'idéologie dominante d'intégration par l'école. On invite maintenant les minorités à maintenir et même à promouvoir les différences.

5. *La phase de l'éducation interculturelle* où l'enseignement des cultures différentes de la sienne devient partie intégrante d'un nouveau curriculum qui s'adresse à tous les élèves, qu'ils appartiennent au groupe majoritaire ou aux groupes minoritaires (Verne, 1984, p. 3-5).

Même si ce développement en cinq phases n'est pas aussi linéaire que la présentation le laisse supposer, ce tableau permet d'avoir une image assez juste des différentes initiatives qui ont vu le jour dans le cadre des politiques d'éducation interculturelles[3]. On peut également anticiper certaines des critiques formulées par l'auteur à l'égard des politiques multiculturelles. Comme il ne sera pas possible de les examiner en détail, je me limiterai ici à deux thèmes centraux dans sa problématique:

– *La question du réalisme*: n'est-il pas irréaliste de penser que l'école puisse contribuer à promouvoir le maintien de l'identité culturelle des groupes minoritaires?

– *La question de l'opportunité*: une politique visant à favoriser la promotion de la diversité culturelle ne risque-t-elle pas de menacer l'unité nationale?

Les politiques multiculturelles manquent de réalisme

Selon Verne, les glissements successifs qui ont fait passer les politiques de l'éducation compensatoire à l'éducation multiculturelle cachent une double logique: « ... une logique sociale qui reste centrée sur l'idéal démocratique de l'égalité, une autre logique sociale centrée sur l'autonomie des groupes sociaux par l'affirmation du droit à la différence » (p. 18). Les politiques multiculturelles visant au maintien de l'identité culturelle apparaissent en partie comme une stratégie inscrite dans la première de ces deux logiques et tentent d'améliorer le destin social des minorités en prenant en compte les variables culturelles, à la suite de l'échec des programmes sociaux et pédagogiques qui devaient leur assurer l'égalité des chances. On suppose qu'un renforcement de l'identité culturelle aura des effets favorables sur l'image de soi des membres des communautés minoritaires et les aidera à améliorer leur sort au sein de la société d'accueil. Pour Verne, une telle stratégie ne paraît pas réaliste pour les raisons suivantes:

- La culture dominante n'est pas une culture comme les autres, une culture qui se juxtaposerait aux autres, mais bien une culture qui, non seulement traverse toutes les autres mais en vit en les structurant à sa manière. Ce travail de remodelage opéré par la culture dominante pervertit toutes les tentatives vouées à la recherche de l'authenticité culturelle.

- Ce travail de remodelage garde comme vecteur une institution sociale qui en a été jusqu'ici le principal promoteur, le système scolaire, même s'il est aujourd'hui concurrencé par d'autres (p. 7).

Tout se passe comme si l'éducation interculturelle était une nouvelle tentative de contrôle par l'État de la dynamique culturelle, surtout lorsque cette dynamique est à la source de conflits et de violences interculturelles. Cette situation soulève plusieurs questions:

> En quoi les diverses communautés culturelles peuvent-elles faire confiance à l'école [...] pour prendre en compte, valoriser et protéger les différences culturelles qu'elle a toujours eu pour mission de résorber? « [...] Jusqu'où l'école peut-elle aller réellement dans la voie du pluralisme culturel sans se dénaturer, mais aussi sans dénaturer les cultures dont elle viendrait s'occuper? [...] Quel est l'état d'une culture dont la communauté qui l'affirme

> pense pouvoir confier à l'école son entretien et sa promotion (p. 20)?

Une telle demande de la part des groupes minoritaires est significative à la fois d'un affaiblissement d'une dynamique culturelle qui ne peut être qu'autonome et non pas assistée, ainsi que d'une menace de totalisation par l'école, pour son propre profit, d'éléments culturels épars et marginaux.

Verne n'est pas le premier à mettre en cause le réalisme des politiques gouvernementales visant à promouvoir le maintien de l'identité ethnique. Une prise de position similaire a été formulée par John Edwards (1984):

> [...] Je ne suis pas convaincu par ma lecture de la littérature que le multiculturalisme dans le sens de l'établissement et du maintien de diverses langues et de diverses coutumes *avec le support de l'initiative et des fonds gouvernementaux* est une bonne idée (p. 196).

Selon lui, une politique réaliste dans ce domaine devrait s'appuyer sur un modèle de l'intégration pluraliste « défini par John Higham » (Higham, 1975). Selon ce modèle, le système d'éducation sert à transmettre des valeurs communes. C'est aux individus et aux groupes qu'il revient d'organiser leur vie de manière à conserver ce qui leur apparaît pertinent dans leur héritage culturel.

> Bien sûr il faut se réjouir de la diversité. Une société où peuvent coexister des valeurs, des coutumes et des langues diverses est une société ouverte où l'on ne se contente pas de donner aux différents styles de vie une simple reconnaissance verbale. Mais il est non seulement répugnant, mais régressif de traduire une tolérance générale de la définition des groupes par eux-mêmes en des programmes de multiculturalisme où les gouvernements paient les gens pour demeurer ethniques (Edwards, 1984, p. 196-197).

De telles politiques peuvent également être contre-productives en ce qu'elles laissent supposer que les gouvernements font beaucoup d'efforts en vue d'améliorer la situation des minorités. Or beaucoup d'auteurs soulèvent des doutes sérieux quant à l'efficacité des programmes centrés sur le maintien de la culture et de la langue, à réduire les différences et les handicaps de réussites scolaires pour les enfants de minorités culturelles ou

raciales. Pour Nathan Glazer (1985), le débat engagé en Europe et au Canada sur le maintien de la culture et de la langue donne une impression de déjà vu (p. 6).

Un point de vue similaire a été exprimé récemment par un auteur britannique. Selon Robin H. Ward (1984), « si le pluralisme doit être considéré comme un mot d'ordre pour assurer le respect de la part des autres pour les membres des communautés minoritaires, celui-ci ne peut, en toute vraisemblance, être obtenu uniquement par une valorisation de l'image de soi d'enfants minoritaires à l'école ou dans d'autres contextes sociaux » (p. 166). Le pluralisme social doit également s'accompagner de pluralisme économique: c'est avant tout par des mesures encourageant les membres des communautés ethniques à développer des entreprises qu'on aidera les membres de ces communautés à se faire respecter dans les nombreuses situations de la vie sociale. Une telle approche serait beaucoup plus efficace que des subventions pour les activités culturelles ou la généralisation de l'idéologie qui dit qu'il faut appuyer les minorités (p. 162).

Comme l'a souligné un chercheur canadien dans un article récent (Bagley, 1984, p. 377), une « insistance naïve sur les différences », qu'elles soient cognitives, culturelles ou autres ne fait que distraire des enjeux réels des relations interethniques, soit la discrimination, le partage inégal des pouvoirs, l'exclusion des emplois, des programmes de formation et des ressources à haut statut[4].

Les politiques d'éducation multiculturelle: un risque pour l'unité nationale

Toutes ces critiques tendent à faire ressortir le caractère irréaliste et mystificateur des tentatives récentes en vue d'amener les systèmes d'éducation à s'occuper de promouvoir la diversité culturelle. Ces critiques s'appuient sur un effort en vue d'identifier la position réelle des minorités culturelles et des immigrants dans la dynamique sociale et économique des pays occidentaux. La question qui sous-tend l'ensemble de ces critiques est celle de la possibilité pour les membres de chacune de ces minorités d'accéder, avec les membres de la majorité, à une situation de réelle égalité des chances.

Toutefois, il est également possible de s'interroger sur la validité des politiques interculturelles en se plaçant du point de vue de la majorité. Le problème se résume alors à se demander si ces politiques ne risquent pas de nuire à la cohésion nationale.

Verne reconnaît qu'il y a quelque chose de sympathique à évoquer une école, nouveau lieu de refuge pour les cultures opprimées, bastion de la résistance à l'uniformisation imposée par la production industrielle d'informations et de produits culturels. Une école qui aurait perdu le leadership pour l'inculcation et la diffusion d'une culture dominante pour le laisser à l'industrie culturelle, mais qui organiserait la résistance par la promotion des cultures contre la culture industrielle, standardisée, planétaire (p. 23).

Mais selon lui, il n'est pas réaliste de penser que le système scolaire puisse encaisser ce retournement et s'adapter au projet d'autonomie culturelle, voire politique, affirmé par certaines minorités. Il ne croit pas qu'une même école puisse à la fois mener un travail d'affiliation à une communauté particulière, et un travail d'assimilation à la communauté nationale. L'affirmation ethnique, lorsqu'elle est le fait de groupes minoritaires, continue à s'inscrire dans la recherche des avantages dont dispose la majorité : « Reconnaissez que je suis différent de vous pour que je puisse devenir comme vous » (p. 24). C'est ce que l'on appelle le « dilemme ethnique » (Glazer, 1982, p. 128 et suiv.). Selon Verne, affirmer ce dilemme c'est dire plusieurs choses :

> C'est dire d'abord que l'ethnicité est un handicap social et professionnel qu'il faut cacher, sinon on risque de voir ce critère utilisé par les groupes dominants pour discriminer les minorités. C'est dire qu'affirmation ethnique et progrès socio-économique sont incompatibles, ou que l'égalité des chances n'est possible que dans une société culturellement moniste. C'est dire surtout que la demande de reconnaissance ethnique s'inscrit d'emblée dans une perspective de luttes culturelles ou de conflits interculturels (p. 24).

Un chercheur australien, Brian M. Bullivant (1981), a défini très clairement les enjeux de ce dilemme dans un ouvrage important que Verne semble ignorer. Selon lui, les démocraties occidentales ne peuvent plus ignorer le fait que le pluralisme contient des germes de compétition et même de conflit concernant l'accès au statut social et aux ressources économiques par le biais de l'éducation. Selon lui, la mise en œuvre des idéaux démocratiques risque

de renforcer la position des divers groupes qui composent la société démocratique et, ce faisant, « d'affaiblir la cohésion de l'État-nation en interférant avec l'impératif d'acculturation – le besoin de transmettre une culture commune à chaque génération d'enfants » (p. 14).

Verne insiste peu sur ce point, mais il semble considérer les politiques multiculturelles comme une menace à la cohésion sociale et comme un « instrument de fragilisation du lien social établi » (p. 14). Toutefois, au-delà de ces affirmations on ne trouve pas dans son document une démonstration permettant de saisir comment une telle menace pourrait devenir une réalité. Il semble d'ailleurs y avoir une contradiction latente dans sa position sur ce point. Nous avons vu en effet qu'il considère l'école comme un instrument privilégié de l'entreprise de remodelage opéré sur les cultures minoritaires par la culture dominante. Selon lui, l'école « joue encore ce rôle et le joue avec d'autant plus d'impunité et d'ouverture aux cultures et aux langues laissées pour compte qu'elle en a triomphé » (p. 7). Si telle est bien la situation, ainsi qu'il s'est attaché à le démontrer, on voit mal en quoi la diversité culturelle peut constituer une menace pour la cohésion sociale.

Toutefois, même si elle ne semble pas toujours pouvoir s'articuler sur une démonstration rigoureuse, la crainte de voir l'identié nationale menacée par des politiques qui favorisent une plus grande reconnaissance de la diversité culturelle à l'école correspond à un courant d'opinions bien identifiable dans les sociétés occidentales. Un représentant de la « Nouvelle droite » en France vient de publier un livre où il défend avec éloquence la thèse selon laquelle l'arrivée massive d'immigrants de religion musulmane, venus du Maghreb, constitue une menace sans précédent pour l'identité française. Cette thèse s'appuie justement sur le postulat de l'existence de différences inconciliables entre la culture occidentale et l'Islam.

> [...] l'immigration de masse que nous subissons aujourd'hui en provenance du monde entier est lourde de menaces. ***Pour qu'une greffe réussisse, il faut qu'il y ait compatibilité entre l'identité du donneur et celle du receveur***. Entre les Français et l'immigration planétaire, il n'y a pas de compatibilité par l'histoire, par la culture, par la religion, par la langue. C'est pourquoi l'« insertion » des immigrés ferait de la France un ensemble multiculturel qui ne pourrait durer qu'au prix d'un terrible appauvrissement mutuel où

> les communautés étrangères comme la nation française perdraient peu à peu les valeurs essentielles qui définissent leur caractère propre (Le Gallou, 1985, p. 55)[5].

Pour la Nouvelle droite, la lutte pour le droit à la différence apparaît essentiellement comme une défense de la civilisation française contre l'envahissement par le Tiers-Monde. Elle ne refuse pas l'existence des autres cultures, bien au contraire, mais chacune « à sa place », en « nous laissant tranquilles » (Verbrunt, 1984, p. 25).

Ce retournement de la thèse pluraliste à des fins ethnocentriques peut paraître surprenant. Toutefois, des critiques des politiques visant au maintien de l'identité culturelle ont signalé le risque d'aboutir à une forme plus ou moins articulée d'apartheid (Moodley, 1986). Mais qu'en est-il du fond du débat? La résurgence de la conscience ethnique et les politiques qui l'appuient constituent-elles une menace potentielle pour la cohésion interne des sociétés démocratiques?

PLURALISME ET INTÉGRATION SOCIALE DANS LES SOCIÉTÉS POSTINDUSTRIELLES

Pour tenter d'esquisser une réponse à cette question sans s'inféoder au point de départ à une idéologie de droite ou de gauche, il importe de réfléchir quelque peu sur la façon nouvelle dont se pose le problème de l'intégration dans les sociétés postindustrielles. Comme le signale Richmond (1983) dans un article très éclairant, le problème de l'intégration sociale a toujours été au centre des préoccupations des sociologues et des politicologues. Pour eux, c'est le pouvoir coercitif des groupes dominants qui est le garant ultime de la cohésion d'un groupe. Mais en général ce pouvoir, qui s'appuie sur la force militaire, doit être reconnu comme légitime par ceux sur qui il s'exerce. Le rôle des institutions juridiques et éducatives est précisément d'assurer cette légitimation du pouvoir au profit des élites dirigeantes et d'assurer leur autorité (p. 304-305).

Les organes de légitimation du pouvoir prennent des formes sensiblement différentes selon que l'on se trouve dans des sociétés théocratiques, dans des sociétés industrielles séculières ou dans des sociétés postindustrielles. Dans le premier cas, les agen-

ces de légitimation du pouvoir sont dominées par le clergé qui exerce également un pouvoir politique direct. Les systèmes de valeurs qui assurent la cohésion de ces *communautés* sont ceux de la religion dominante. Dans de telles sociétés, il n'y a pas de place pour l'affirmation de la différence et les hérétiques ne sont pas tolérés. Dans les sociétés séculières, c'est l'État qui prend le contrôle de l'éducation. Mais il existe toujours un consensus sur le système de valeurs dominant dont le principe unificateur est le nationalisme:

> De par sa nature, l'État-nation a été un agent assimilateur et il n'a pas toléré la variation ethnique à l'intérieur de ses frontières... L'école publique (étatique) est devenue un instrument important de légitimation, une force assimilatrice essentielle dans les sociétés pluri-ethniques et elle a servi à inculquer les valeurs patriotiques (p. 306).

Dans le cadre des États-nations, il a été possible de tolérer des croyances dans la mesure où l'adhésion aux valeurs nationales n'était pas menacée. De fait, « le processus d'industrialisation a constitué une puissante force assimilatrice et a forcé les gens à abandonner leur attachement de type *gemeinshaft* en communauté rurale à la faveur de relations de type *gesellschaft* en ville » (p. 311).

Ce qui caractérise les sociétés postindustriellles, c'est la domination de l'économie par les compagnies multinationales, la perte du pouvoir militaire par les États-nations au profit d'alliances qui transcendent les frontières et qui conduisent à la confrontation des superpuissances dans le fragile équilibre de la terreur nucléaire. C'est la révolution technologique dans les domaines de l'informatique, de l'automation et des communications qui est à l'origine de cette nouvelle ère. Les idéologies dominantes de la période postindustrielle sont, d'une part, celles qui cherchent à justifier l'action des compagnies multinationales et, d'autre part, celles des régimes socialistes multinationaux.

Selon Richmond, les États postindustriels peuvent se permettre de faire des concessions aux mouvements nationalistes ethniques à l'intérieur des pays industrialisés, mais à une condition: une loyauté immuable à l'idéologie dominante de l'État supranational. Les groupes qui, comme les Québécois francophones, peuvent avoir des revendications historiques sur certains territoires ne seront pas les seuls qui réussiront à promouvoir

leurs intérêts dans le cadre des États supranationaux. Les progrès dans les réseaux de communication rendront donc beaucoup plus facile le maintien des différences culturelles, même par des populations dispersées.

> Le réseau de communication complexe des sociétés industrielles créera la possibilité d'un nouveau type de société, libre de l'intolérance tant religieuse qu'ethnique, en permettant une grande diversité à l'intérieur de la structure d'un état supra-national (p. 315).

Selon Selim About (1981, p. 19), dans les deux superpuissances, américaine et soviétique, les entités ethniques se révèlent être le seul refuge contre l'anonymat dépersonnalisant de la société. Le passage de nationalisme au supranationalisme ne se fera pas sans conflit, mais les mouvements réactionnaires ne réussiront pas à empêcher l'apparition d'une nouvelle ère de diversité culturelle[6].

Les politiques favorisant le pluralisme culturel ne semblent donc pas menacer la capacité des États-nations de maintenir leur cohésion interne. Selon Richmond, ceux qui expriment des craintes à cet effet s'appuient sur une analyse partielle de la situation qui ne tient pas suffisamment compte de la situation nouvelle créée par la « révolution » postindustrielle. Ces craintes ne paraissent pas justifier, à elles seules, une remise en cause des politiques gouvernementales dans le domaine de l'éducation multiculturelle.

Toutefois, les critiques portant sur les effets pervers des politiques visant à faire de l'école un instrument de promotion de la diversité culturelle doivent être prises très au sérieux. Mais comment? Que devrait faire l'école pour tenir compte de ces critiques tout en préparant les jeunes aux défis nouveaux de l'ère postindustrielle? Est-il possible pour l'État d'intervenir dans ce domaine sans fonder ses interventions sur des politiques visant à promouvoir l'affirmation de l'identité culturelle par les groupes minoritaires, politiques dont les analyses qui précèdent ont fait ressortir le caractère problématique?

L'aboutissement logique des critiques formulées par Verne serait de suggérer aux États de se tenir à l'écart, et à l'école de continuer à jouer un rôle de socialisation uniformisante, sans trop se préoccuper des « problèmes » que rencontrent les communautés culturelles minoritaires dans leur intégration à la société nationale. Non seulement s'oppose-t-il à ce que l'école adopte des

mesures spéciales en vue d'aider les élèves des minorités ethniques à préserver leur identité ethnique, mais il rejette en même temps les interventions visant à permettre à tous les élèves, ceux des minorités comme ceux de la majorité, de mieux se situer par rapport à la diversité ethnique. En d'autres termes, il rejette non seulement l'éducation « multiculturelle », mais également l'éducation « interculturelle » qu'il définit comme « l'enseignement des cultures différentes à l'ensemble des élèves »[7].

LA PERTINENCE D'UNE ÉDUCATION INTERCULTURELLE DANS LES SOCIÉTÉS POSTINDUSTRIELLES

On peut admettre qu'il serait utopique, voire même dangereux, de vouloir confier à l'école la mission de promouvoir la diversité culturelle. Mais les critiques que l'on peut légitimement formuler à l'égard des politiques d'éducation multiculturelle ne valent pas nécessairement lorsqu'on s'interroge sur les mesures à prendre pour permettre à l'école de tenir compte de la résurgence de l'éthnicité dans les sociétés postindustrielles.

Si, comme l'affirme Richmond, les sociétés postindustrielles peuvent s'accommoder d'un pluralisme de plus en plus marqué, il apparaît évident qu'elles doivent en même temps appuyer les mesures favorisant l'interaction et la communication entre les différents groupes qui les composent. La création de ghettos culturels apparaît généralement comme une alternative inacceptable.

D'autre part, l'éclatement des frontières nationales et l'intensification des échanges avec des pays dont les cultures sont très différentes, donnent une importance beaucoup plus grande que par le passé aux problèmes posés par les variables culturelles dans la communication.

Il serait surprenant que les États ne songent pas à confier à leur système d'éducation des missions spécifiques dans ces domaines. Ces missions s'enracinent non pas dans une valorisation idéaliste de la diversité des cultures, mais dans un effort réaliste pour relever les défis de l'ère postindustrielle. Si on l'aborde dans cette perspective, l'éducation interculturelle paraît devoir occuper une place de plus en plus importante à l'école et à l'université. On peut même s'attendre à ce que les États accentuent leurs interven-

tions dans ce domaine, en dépit de l'opposition de ceux qui y voient une menace pour l'autonomie culturelle des minorités, ou un risque pour l'identité culturelle de la nation.

Au terme d'une analyse de la littérature touchant l'éducation interculturelle, Carmel Camilleri énonce plusieurs principes de nature, selon lui, à répondre aux principales objections que l'on a formulées contre l'éducation interculturelle :

> – Il faut éviter la séparation physique des groupes culturellement distincts ; en effet, aucun individu ne parvient à instituer sa différence en instrument positif de son identité si elle n'est pas acceptée et reconnue par autrui. Aussi, selon la perspective nouvelle actuellement reconnue, l'option interculturelle ne correspond pas à des programmes adressés à certains groupes isolés, mais ne peut se réaliser sérieusement que par une éducation de tous au culturel, y compris les minoritaires, dans une réciprocité de perspective.
> – L'éducation interculturelle doit comporter une *information* non seulement de type descriptif, mais de type *génétique et explicatif sur les cultures*. Il faut présenter celles-ci comme des formations élaborées par les sociétés pour répondre, avec d'autres formations, aux défis de leur environnement. D'où leur caractère essentiellement dynamique.
> – En ce qui concerne le *contenu des programmes*, l'option interculturelle devrait prendre acte d'un corps de connaissances scientifiques consacrées par le succès pratique à grande échelle, moins subjectives que les autres, et, du reste, actuellement proposées dans toutes les écoles du monde. La prise en compte de la variété culturelle ne doit pas porter sur ces connaissances elles-mêmes, dans la mesure où elles existent mais sur l'élaboration des voies et apprentissages pour y parvenir (Camilleri, 1984 ; 1985, p. 156-159).

L'éducation interculturelle n'est donc pas seulement, comme le prétend Verne, « l'enseignement des cultures différentes », mais, selon l'expression de Camilleri, elle consiste essentiellement dans l'acquisition de la « compétence culturelle ». L'acquisition de cette compétence suppose, bien sûr, que l'on prenne au sérieux la culture des autres, et que l'on soit conceptuellement équipé pour y trouver du sens et pour situer les dimensions culturelles dans l'ensemble de la dynamique économique, sociale et politique dans laquelle s'inscrivent les groupes qui les portent. Mais cela suppose aussi que l'on apprenne à se situer soi-même par rapport à sa propre culture et par rapport à la dynamique dans laquelle elle

s'inscrit. Une éducation interculturelle qui négligerait cette deuxième face de la « compétence culturelle » risquerait de tomber dans l'exotisme et perdrait une bonne partie de sa pertinence éducative.

Il faut souligner toutefois que ce retour sur soi, après un sérieux effort pour comprendre l'autre, suppose que l'on adopte une idéologie qui reconnaisse la diversité des cultures et qui se refuse à les hiérarchiser, comme le faisait l'idéologie qui était sous-jacente à l'entreprise colonialiste. Mais l'éducation interculturelle risquerait fort de s'enliser dans les sables mouvants du relativisme culturel[8] si elle ne soulignait pas avec force le fait que toutes les cultures, même les plus isolées, sont des réalités dynamiques et changeantes et qu'elles sont *toutes* confrontées, à des degrés divers, à un même défi : comment concilier la vision du monde qui découle de l'utilisation d'une approche scientifique qui remet tout en question avec celle qui est *donnée* dans la tradition ? Toutes les cultures sont aujourd'hui travaillées par cette tension entre la « sagesse de l'incertitude[9] » qui caractérise l'approche scientifique et la « sagesse de la certitude » qui est la marque de toutes les visions traditionnelles.

Cette tension a toujours existé, même si elle a pris une forme nouvelle et beaucoup plus radicale avec l'apparition en Occident, aux alentours du 15e siècle, de la science moderne avec son approche hypothético-déductive et expérimentale applicable en principe à toutes les sphères de l'existence. Même s'il est vrai qu'elle a été un des principaux instruments de l'hégémonie occidentale et du colonialisme, il serait dangereux de faire de la rationalité scientifique un trait particulier des cultures occidentales qui expliquerait le caractère inégal des rapports des sociétés industrialisées occidentales avec le Tiers-Monde.

On risquerait de tomber dans une forme de colonialisme si l'on réservait à l'Occident le monopole (le « fardeau de l'homme blanc ! ») de l'application de la rationalité critique à la compréhension du monde physique et social. La science fait partie du patrimoine commun de l'humanité et aucune culture ne peut échapper à la nécessité d'en assimiler les acquis, même s'il importe de toujours garder ses distances critiques par rapport au « mythe » sur lequel elle repose (Rist) et de ne pas la transformer en une nouvelle religion. Ce processus ne peut se faire sans tension car la science ne serait plus elle-même si elle ne remettait constamment

en question toutes les certitudes. Une des tâches essentielles de l'éducation interculturelle est précisément de dégager les implications de cette tension inévitable entre deux « sagesses » inconciliables, la « sagesse de l'incertitude » et la « sagesse de la tradition ».

Une autre tâche importante de l'éducation interculturelle est de permettre aux éducateurs de se donner une formation qui les habilite à saisir la complexité des problèmes que pose le maintien de rapports harmonieux entre les divers goupes qui coexistent dans une société pluri-ethnique. La discrimination, les préjugés et l'ethnocentrisme ne sont pas des problèmes qu'il est possible d'éliminer définitivement par des politiques multiculturelles, même si elles sont très généreuses. Comme l'écrivait Schermerhorn (1970) il y a plus de quinze ans, « si la recherche a confirmé une chose dans ce domaine, c'est que le préjugé est un produit des *situations* historiques, économiques et politiques... » (p. 6).

L'acquisition de la compétence culturelle par les éducateurs suppose donc qu'ils soient équipés intellectuellement pour saisir la complexité des situations, par delà les simplifications souvent mystificatrices des discours idéologiques, et qu'ils ne se contentent pas de refléter d'une manière non critique l'idéologie des « gestionnaires de la connaissance » (Bullivant, 1981, p. 6-13; 221-235) ou de leurs opposants. En somme, pour faire de l'éducation interculturelle, il ne suffit pas de s'intéresser à au moins une culture différente de la sienne et de dialoguer avec des membres de cette culture. Il faut également s'initier à l'éclairage particulier que des disciplines comme l'histoire, la psychologie, la psychologie sociale, la sociologie, l'économie et les sciences politiques jettent sur les problèmes sans cesse nouveaux que pose l'établissement de rapport harmonieux entre les individus et les groupes appelés à vivre dans le même espace social.

C'est une telle approche de l'éducation interculturelle que j'ai moi-même défendue dans les articles (Ouellet, 1984, 1985, 1986) où je tente d'identifier les principaux champs de connaissances avec lesquels un enseignant doit se familiariser s'il veut prétendre travailler à l'éducation interculturelle. Cette conception de l'éducation interculturelle ne vise pas directement à favoriser un meilleur rendement scolaire chez les élèves des minorités culturelles, ou une diminution des préjugés négatifs que les enseignants[10] ou les élèves du groupe majoritaire peuvent entretenir à leur

égard. Mais il n'est pas interdit de penser que dans un système d'éducation qui s'engagerait sérieusement dans la mise en œuvre d'un tel programme d'éducation interculturelle, ces deux « problèmes » auraient tendance à se résorber naturellement. À condition, bien entendu, que les membres des communautés minoritaires puissent effectuer des percées intéressantes sur le plan économique. De plus, on peut penser que dans un système d'éducation qui se serait ainsi résolument engagé dans le « virage interculturel », les mesures qui continueront vraisemblablement à être prises par les gouvernements pour promouvoir le maintien de l'identité culturelle des groupes minoritaires et pour faciliter leur intégration sociale et économique, risqueront moins de produire les effets négatifs signalés par les critiques des politiques multiculturelles.

NOTES

1. Aux États-Unis et au Canada anglais, on parle d'éducation multiculturelle, en Angleterre, on préfère souvent l'expression éducation multi-raciale tandis qu'en France, en Suisse et au Québec on utilise généralement le concept d'éducation interculturelle pour définir ces politiques.
2. *Les politiques d'éducation multiculturelle : analyse critique*, janvier 1984, 44 p. Ce document à diffusion restreinte vise à permettre une « clarification des tendances qui se développent à l'intérieur des politiques de l'éducation pour prendre en compte le pluralisme culturel et linguistique des sociétés contemporaines », page titre.
3. Il serait intéressant d'examiner cette périodisation à la lumière des 8 paradigmes de l'éducation multiculturelle définis par James A. Banks dans son excellente analyse de l'impact du mouvement de renouveau ethnique (Banks et Lynch, 1986, p. 2-28).
4. K. Moodley a soutenu vigoureusement cette thèse en démontrant qu'au Canada la politique officielle du multiculturalisme occulte, pour les membres des groupes ethniques, des différences profondes dans les possibilités d'accéder au pouvoir. (Voir Moodley, 1981, p. 13-18.)
5. Cette prise de position s'appuie sur l'autorité de Claude Lévi-Strauss qui insiste sur la nécessité de maintenir une certaine imperméabilité entre les cultures si l'on veut qu'elles maintiennent leur originalité.

   > Si l'humanité ne se résigne pas à devenir consommatrice stérile des seules valeurs qu'elle a su créer dans le passé, capable seulement de donner le jour à des ouvrages bâtards, à des inventions grossières et puériles, elle devra réapprendre que toute création véritable implique une certaine surdité à l'appel d'autres valeurs, pouvant aller jusqu'à leur refus sinon même à leur négation. Car on ne peut, à la fois, se fondre dans la jouissance de l'autre, s'identifier à lui, et se maintenir différent. Pleinement réussie, la communication intégrale avec l'autre

condamne, à plus ou moins brève échéance, l'originalité de sa et de ma création (Lévi-Strauss, 1983, p. 47.)

6. Pourvu qu'entre-temps la confrontation entre les superpuissances ne conduise pas l'humanité à l'hiver nucléaire (Richmond, 1983, p. 315-316).
7. Comme je tenterai de le montrer plus loin, cette définition n'est pas satisfaisante.
8. J'ai discuté ailleurs du relativisme et de son importance dans la formation pour l'éducation interculturelle (Ouellet, 1985). On se référera également aux discussions très éclairantes de cette question par C. Camilleri dans sa contribution au présent volume.
9. Je dois cette expression à Jean-Jacques Simard qui a développé des vues très stimulantes sur cette question lors d'une conférence prononcée dans le cadre d'un cours de formation en éducation interculturelle à l'Université de Sherbrooke à l'été 1985. Sa contribution dans le présent volume développe quelques-unes des thèses formulées à cette occasion. Les points de vue présentés par Simard m'amèneraient à insister davantage sur cette tension fondamentale que je ne l'ai fait dans mon article sur le relativisme. La thèse radicale défendue par Rist dans le présent ouvrage est également pertinente ici.
10. Pour un compte rendu des nombreuses recherches qui ont confirmé les conclusions de Rosenthal et Jacobson sur l'influence de la perception des enseignants sur la performance scolaire des élèves issus des minorités culturelles ou raciales, voir Milner, 1983, p. 181-191 et Bagley, 1984, p. 377-378.

RÉFÉRENCES

BAGLEY, Christopher, « Cultural Diversity, Immigration and Cognitive Styles », *Multiculturalism in Canada. Social and Educational Perspectives*, éd. par R. J. Samuda *et alii*, Toronto, Allyn and Bacon Inc., 1984.

BANKS, J. A., « Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals », J. A. Banks et J. A. Lynch, Eds, *Multicultural Education in Western Societies*, New York, Praeger, 1986, p. 2-28.

BULLIVANT, Brian M., *The Pluralist Dilemma in Education. Six Case Studies*, Sydney, 1981.

CAMILLERI, Carmel, *Anthropologie culturelle et éducation*, Lausanne, Unesco/Delachaux, 1985.

CAMILLERI, Carmel, « Le pluralisme à l'école: ses conditions de réalisation », communication présentée au colloque sur l'éducation interculturelle organisé par la Société suisse de recherche en éducation, Genève, novembre 1984.

EDWARDS, John, « The Social Political Context of Bilingual Education », *Multiculturalism in Canada. Social and Educational Perspectives*, éd. par R. J. Samuda *et alii*, Toronto, Allyn and Bacon Inc., 1984.

HIGHAM, John, *Send These to Me. Jews and Other Immigrants in Urban America*, New York, Athenum, 1975.

GLAZER, Nathan, « Les différences culturelles et l'égalité des résultats scolaires », CERI, OCDE, 1985, 25 p., (ronéo).

GLAZER, Nathan, « Politics of Multi-Ethnic Society », *Ethnic Relations in America. The American Assembly*, Columbia University, Prentice-Hall, 1982, p. 128-149.

LE GALLOU, Jean-Yves et le Club de l'Horloge, *La préférence nationale: réponse à l'immigration*, Paris, Albin Michel, 1985.

LEVI-STRAUSS, Claude, *Le regard éloigné*, Paris, Plon, 1983, p. 47.

MILNER, David, *Children and Race*, London, Sage Publication, 1983.

MOODLEY, Kogila, « Canadian Ethnicity in Comparative Perspective », *Ethnicity Power and Politics in Canada*, éd. par Dahlie et T. Fernando, Toronto, Methuen, 1981.

MOODLEY, Kogila, « The Politics of Education in Three Multicultural Societies: Germany, South Africa and Canada », *Multicultural Education. Programmes and Methods*, ed. par R. J. Samuda et S. L. Kong, Kingston/Toronto, Intercultural Social Sciences Publication Inc., 1986.

OUELLET, Fernand, « Éducation, compréhension et communication interculturelle: essai de clarification des concepts », *Éducation permanente*, n° 75, Paris, septembre 1984, p. 42-65.

OUELLET, Fernand, « Vers un virage interculturel en éducation », *Revue internationale d'action communautaire*, 14/54, automne 1985, p. 123-129.

OUELLET, Fernand, « Relativisme, tolérance religieuse et compréhension interculturelle », *Studies in Religion/Sciences religieuses*, 14/3, 1985, p. 355-369.

OUELLET, Fernand, « Teachers Preparation for Intercultural Education », *Multicultural Education. Programmes and Methods*, éd. par R. J. Samuda et S. L. Kong, Kingston/Toronto, Intercultural Social Sciences Publication Inc., 1986, p. 15-24.

RICHMOND, Anthony H., « Ethnic Nationalism and Post-industrialism », *Two Nations, Many Cultures, Ethnic Groups in Canada*, éd. par Léonard Elliot, Scarborough, Prentice-Hall, 1983, p. 315-316.

SCHERMERHORN, R. A., *Comparative Ethnic Relations. A framework for Theory and Research*, New York, Random House, 1970.

VERBRUNT, Gilles, « Après le colloque », *Diversité culturelle, Société industrielle, État national*, Actes du colloque, Paris, l'Harmattan, 1984.

VERNE, Étienne, « Les politiques d'éducation multiculturelle: analyse critique », CERI, OCDE, janvier 1984, 84 p., (ronéo).

WARD, Robin H., « Pluralisme culturel et ordre socio-économique: le cas britannique », *Diversité culturelle, Société industrielle, État national*, Actes du colloque, Paris, l'Harmattan, 1984.

DEUXIÈME PARTIE

Bilan partiel des initiatives récentes en éducation interculturelle

Je m'inspirerai ici de la synthèse remarquable de James A. Banks sur l'éducation multiculturelle dans son article « Multicultural Education : Development, Paradigms and Goals » (J. A. Banks et J. Lynch, 1986, p. 2-28) pour proposer un cadre général permettant de porter un jugement critique sur les initiatives foisonnantes qui sont apparues depuis le début des années 60 autour de la thématique interculturelle.

Avant l'apparition des mouvements de résurgence ethnique (*ethnic revitalization*), dans les années 60, les sociétés occidentales étaient déjà caractérisées par une très grande diversité ethnique et culturelle. Mais elles étaient toutes dominées par une idéologie assimilationniste qui visait au maintien des identités nationales et de l'hégémonie des groupes dominants. Cette idéologie était étroitement liée à l'idéologie libérale qui concevait un État-nation où tous les individus peuvent participer pleinement, quel que soit le groupe ethnique, culturel et racial auquel ils appartiennent. Mais pour ce faire, les individus doivent se libérer de leur appartenance ethnique et culturelle. Pour les libéraux, l'appartenance ethnique et le traditionalisme produisent les préjugés, les conflits culturels et conduisent à la balkanisation de l'État-nation. De plus, ils accordent priorité aux droits des groupes sur ceux des individus. Tout cela est incompatible avec la culture technologique moderne.

Mais la prédominance incontestée de cette idéologie libérale assimilationniste a été fortement remise en question par les

mouvements de résurgence ethnique pendant les années 60 et 70. Cette remise en question ne s'explique pas seulement par l'échec des sociétés occidentales à combler l'écart entre leurs idéaux démocratiques et les réalités sociales et par l'existence de la discrimination et du racisme. Les fortes composantes culturelles et symboliques de ces mouvements suggèrent qu'ils sont apparus en partie pour aider les membres individuels des groupes ethniques à acquérir un sentiment de communauté, d'autorité morale et de sens à la vie que les sociétés hautement modernisées ont laissé largement insatisfait.

Banks distingue quatre phases dans le développement des mouvements de résurgence ethnique :

• *La phase préalable*, caractérisée par l'existence d'une longue histoire de colonialisme, d'impérialisme, de racisme, par une idéologie démocratique et par des efforts visant à éliminer l'écart entre les idéaux démocratiques et les réalités sociales. Ce qui crée une élévation des attentes chez les groupes ethniques brimés et prépare la voie pour la protestation ethnique et un mouvement de résurgence.

• *La première phase*, caractérisée par la polarisation ethnique, par une intense quête d'identité par les groupes ethniques brimés et par des explications univoques (*single-cause*). Les groupes ethniques tentent de faire reconnaître le racisme comme l'explication première de leurs problèmes. Tant les réformateurs radicaux que les conservateurs inébranlables donnent des explications univoques des problèmes des groupes brimés.

• *La phase ultérieure*, caractérisée par un dialogue significatif entre les groupes ethniques brimés et les groupes dominants, par des coalitions multi-ethniques, par une réduction de la polarisation ethnique et par la recherche de causes multiples des problèmes des groupes ethniques brimés.

• *La phase finale*, où certains éléments des réformes formulées dans les phases antérieures sont institutionnalisés. D'autres groupes culturels brimés font entendre leurs doléances, élargissant ainsi et dispersant le focus du mouvement de réforme ethnique. Les idéologies et les politiques conservatrices sont institutionnalisées pendant cette phase, préparant ainsi la voie pour le développement d'un nouveau mouvement de résurgence ethnique.

Les groupes ethniques qui avaient été structurellement exclus dans plusieurs nations occidentales ont donc revendiqué des changements dans les institutions et ont cherché à exercer plus de pouvoir. Plusieurs de ces revendications ont été centrées sur l'école, et Banks propose une typologie des réponses qu'y ont apportées les institutions éducatives. Il distingue dix « paradigmes » de l'éducation multiculturelle. On trouvera entre parenthèses quelques indications sur les initiatives pédagogiques qui correspondent à chacun de ces paradigmes.

1. Addition ethnique :

On peut ajouter du contenu ethnique au programme scolaire sans avoir à le réviser ou à le restructurer.

(Unités d'enseignement sur la nourriture et les fêtes ethniques et sur les héros ethniques).

2. Développement de l'« image de soi » (« self concept ») :

Le contenu ethnique peut contribuer à renforcer le « self concept » des élèves provenant des minorités ethniques.

(Unités d'enseignement soulignant la contribution des groupes ethniques à l'héritage national).

3. Privation culturelle :

Beaucoup d'élèves issus des minorités ethniques sont éduqués dans des familles et des communautés qui les empêchent d'acquérir les habiletés cognitives et les caractéristiques culturelles nécessaires pour réussir à l'école.

(Expériences éducatives compensatoires).

4. Langue :

La performance scolaire des élèves issus des minorités ethniques est souvent pauvre parce que les cours ne sont pas donnés dans leur langue maternelle.

(Programmes d'éducation bilingue et biculturelle permettant aux jeunes de s'initier progressivement à la langue maternelle).

5. Racisme:

Le racisme est la cause principale des problèmes éducatifs des groupes ethniques minoritaires non blancs.

(Programmes d'éducation bilingue et biculturelle permettant aux jeunes enfants de s'initier progressivement à la langue nationale).

6. Critique radicale:

Le rôle de l'école est d'amener les élèves à accepter leur statut de classe dans la société. Elle ne peut servir à libérer les minorités ethniques opprimées car elles ont pour fonction de maintenir l'oppression. L'égalité pour les élèves des minorités ne passe pas par l'école, mais par une réforme des structures sociales.

7. Inégalités génétiques

Les élèves des groupes ethniques minoritaires ont de moins bons résultats scolaires à cause de leurs caractéristiques biologiques.

(Regroupement des élèves selon leur quotient intellectuel, dans des classes conduisant à des carrières plus ou moins prestigieuses).

8. Pluralisme culturel:

L'école devrait promouvoir les identifications et les allégeances ethniques. Les programmes scolaires devraient refléter les caractéristiques ethniques des étudiants.

(Cours d'études ethniques visant à encourager l'adhésion des élèves issus des minorités ethniques à leur culture d'origine; établissement d'écoles ethniques visant au maintien des cultures et des traditions ethniques).

9. Différence culturelle: (intégration pluraliste)

Les élèves des groupes minoritaires possèdent des cultures riches et diverses qui sont fonctionnelles pour eux et valables pour l'État-nation. Il faut donc changer l'école pour qu'elle accorde à ces cultures valeur et légitimité.

(Programmes éducatifs qui reflètent le style d'apprentissage des groupes ethniques et qui intègrent un contenu ethnique).

10. Assimilation:

Pour pouvoir participer pleinement à la culture nationale les jeunes des minorités ethniques devraient être amenés à se libérer de l'identification ethnique. Sinon, ils risquent d'être retardés dans leur croissance académique et on risque de voir se développer la tension et la balkanisation ethnique.

(L'orientation des programmes scolaires est encore dominée par des buts et des idéologies assimilationnistes).

Les efforts de ceux qui tentent de promouvoir l'éducation interculturelle peuvent être regroupés autour de trois de ces paradigmes: le pluralisme culturel, la différence culturelle et le racisme. Il peut être utile d'imaginer ce que pourrait signifier la mise en œuvre de chacun de ces modèles.

Pluralisme culturel

Si l'on tentait de réaliser ce modèle d'ici la fin du siècle, on verrait vraisemblablement se multiplier le nombre d'écoles regroupant exclusivement des élèves issus du même groupe ethnique qui recevraient un enseignement dans leur langue maternelle, au moins dans les premières années de scolarisation. L'école pourrait jouer un rôle complémentaire par rapport à la famille pour ce qui est de l'initiation aux valeurs culturelles et religieuses spécifiques de chaque groupe ethnique. Toutefois, un tel scénario poserait des problèmes d'organisation insolubles pour une partie très importante des membres des communautés culturelles dont le nombre et la concentration géographique ne permettent pas la création d'écoles ethniques. Les membres de ces communautés risqueraient fort de considérer que leurs enfants son traités injustement dans des écoles qui ne reflètent pas leurs valeurs culturelles et religieuses spécifiques, du fait de leur manque d'homogénéité à ce point de vue. En somme, même s'il peut présenter des avantages pour quelques-unes des communautés culturelles, le modèle du pluralisme culturel ne paraît pas devoir constituer une base adéquate pour la promotion du multiculturalisme dans le système d'éducation.

Différence culturelle

Selon ce modèle qui m'apparaît dans la ligne de ce que Higham appelle l'« intégration pluraliste », le rôle de l'école n'est pas de promouvoir les identifications et les allégeances ethniques mais de préparer les élèves à vivre dans une société où la diversité culturelle est reconnue comme légitime. Dans les écoles multi-ethniques, qui ne sont plus une anomalie comme dans le modèle précédent, on travaille systématiquement à éliminer les obstacles de divers ordres qui rendent plus ou moins illusoire l'idéal de l'égalité des chances, fondamental dans toute société démocratique. Dans les écoles plus homogènes où la diversité ethnique ne constitue pas un défi quotidien, le thème du pluralisme occupe une place importante dans les programmes scolaires et les enseignants sont encouragés à mettre sur pied des projets destinés à sensibiliser leurs élèves à la diversité culturelle dans la société, elle-même reflet de la diversité des univers culturels dans le monde. Dans chaque école, qu'elle soit mono- ou multi-ethnique, des enseignants sont familiers avec la littérature scientifique sur les facteurs susceptibles d'engendrer des attitudes hétérophobes, entretiennent des liens privilégiés avec les membres d'une culture particulière, autre que la leur, visitent souvent le pays d'origine des membres de cette communauté, connaissent une langue étrangère et lisent les ouvrages littéraires les plus importants pour les membres de cette culture d'adoption. Tous les enseignants se sentent engagés dans un projet scolaire qui vise non pas d'abord à promouvoir les particularismes culturels, mais développer chez les élèves le goût de construire ensemble une société où les différences culturelles seront des atouts et non des facteurs de divisions.

Racisme

Tous ceux qui militent pour le développement d'une éducation interculturelle insistent avec force sur la nécessité de lutter contre la discrimination et le racisme. Toutefois, les moyens proposés seront très différents selon que l'on se situe dans l'un ou l'autre des deux paradigmes qui viennent d'être évoqués rapidement. Si l'on adopte le modèle du pluralisme culturel, la lutte contre le racisme risque d'apparaître comme une activité marginale et de se limiter à des exhortations morales dont l'efficacité est plus que douteuse. Le même risque guette toute entreprise d'éducation interculturelle qui adopterait le modèle de l'« addition

ethnique » (paradigme 1) ou celui de l'assimilation (paradigme 10).

Par contre la lutte contre le préjugé et le racisme se situe au cœur de la démarche éducative que suppose la mise en œuvre du modèle de la « différence culturelle » ou de l'intégration pluraliste. Travailler à la mise en œuvre d'une éducation interculturelle conçue sur ce modèle, c'est agir sur les causes qui contribuent à l'apparition d'attitudes racistes. La mise en œuvre de ce modèle serait également de nature à renforcer l'« image de soi » (paradigme 2). Il pourrait tenir compte des problèmes particuliers d'apprentissage qui se posent pour les élèves dont la langue maternelle n'est pas le français (paradigme 4) et, peut-être, prévoir une transition progressive entre l'enseignement dans la langue maternelle et l'enseignement en langue seconde.

Une telle approche serait également en mesure de tenir compte de l'essentiel du point de vue de la « critique radicale » (paradigme 6) tout en dépassant ses effets paralysants pour l'action éducative. Enfin, opter pour ce modèle d'intégration pluraliste en éducation, c'est rejeter comme inadéquat le modèle de l'addition ethnique et celui de la privation culturelle (paradigmes 1 et 2) de même que celui des inégalités génétiques et de l'assimilation.

La conception de l'éducation interculturelle sous-jacente à ce modèle d'intégration pluraliste a été bien résumée par Lynch (1983). Il définit l'éducation interculturelle comme « l'initiation des enfants à l'acceptation critique-rationnelle de la diversité culturelle et à l'affirmation créatrice d'une différence individuelle et collective au sein d'une commune humanité » (p. 15).

Toutefois, cette définition ne m'apparaît pas totalement satisfaisante. En premier lieu, s'il est vrai que c'est dans le milieu scolaire que la conception de l'éducation interculturelle discutée dans le présent ouvrage trouvera son principal champ d'application, il importe de souligner qu'elle ne concerne pas seulement les élèves, mais d'abord et avant tout les éducateurs, et, plus largement, toute personne soucieuse de participer à la réflexion sur l'un des grands défis de notre temps, le défi du pluralisme. D'autre part, les communications rassemblées dans cet ouvrage font bien ressortir la complexité des problèmes que soulève la réalité du pluralisme et la nécessité de se donner une solide formation si l'on veut pouvoir y apporter une contribution signifi-

cative. D'où ma suggestion de remplacer le mot « initiation » dans la définition de Lynch par celui de « formation ». Troisièmement, l'expression « critique rationnelle » pose problème si l'on veut que la définition de l'éducation interculturelle soit valable non seulement pour la formation des adultes, mais également pour celle des jeunes enfants. Il m'apparaît préférable de parler plutôt d'une acceptation « raisonnée » de la diversité culturelle.

Enfin, la définition de Lynch souligne que l'identité n'est pas donnée avec la culture mais qu'elle est à construire. Toutefois, elle ne montre pas suffisamment, je crois, que cette construction dynamique d'une identité s'effectue concrètement par l'interaction sociale, par la participation de tous les citoyens, quelles que soient leurs particularités culturelles ou personnelles, à la construction d'une société.

Pour toutes ces raisons, la formulation suivante qui m'a été suggérée par J.-J. Simard m'apparaît plus satisfaisante: « L'éducation interculturelle peut être définie comme la formation à une acceptation raisonnée de la diversité culturelle afin de pouvoir mieux participer à l'interaction sociale, créatrice d'identités et de commune humanité ».

Cette définition et le paradigme de l'intégration pluraliste auquel elle se rattache m'apparaissent sous-jacents à la plupart des contributions de ce volume. Plusieurs des textes tentent justement de préciser les termes de cette définition. Toutefois, les analyses réunies dans la présente section montrent que la mise en œuvre concrète d'une telle conception de l'éducation interculturelle est encore très embryonnaire et que l'option qui semble se dessiner en faveur d'un modèle d'intégration pluraliste n'a pas encore fait l'unanimité.

James Lynch passe en revue les principaux événements qui ont marqué l'introduction d'une préoccupation interculturelle dans les écoles d'Angleterre. Il regroupe ces événements sur cinq périodes chronologiques dont certaines se chevauchent partiellement:

– la phase du *laisser-faire* où l'idéologie assimilationniste est dominante et où on ne se préoccupe pas des problèmes des immigrants;

– la phase de *l'immigré et de l'anglais langue seconde* où l'on a commencé à s'intéresser aux problèmes particuliers que pose l'éducation scolaire des élèves issus des minorités ethniques;

– la phase du *déficit* où les problèmes d'apprentissage scolaire des élèves issus des minorités ethniques ont pris beaucoup d'importance dans les préoccupations des éducateurs et où on a vu apparaître les premiers éléments d'un enseignement multiculturel « folkloriste » comme moyen de promouvoir l'égalité des chances en éducation;

– la phase *multiculturelle* où l'on a insisté sur la nécessité pour *tous les élèves* de recevoir une éducation qui les prépare à vivre dans une société pluraliste, d'où la nécessité d'une réforme en profondeur de tous les aspects du système scolaire;

– la phase *antiraciste*, qui chevauche avec la précédente, où l'on a tendance à rejeter toute forme d'éducation multiculturelle qui ne vise pas explicitement à combattre le racisme, d'où une politisation croissante des débats entourant cette question.

James Banks présente un panorama historique des diverses tendances et des nombreux mouvements qui ont marqué l'éducation des minorités au cours de l'histoire américaine. Il montre que cette histoire a été profondément marquée par la contradiction entre les idéaux égalitaires et une idéologie raciste. Après avoir évoqué quelques-uns des événements douloureux qui ont marqué la fin de l'esclavage aux États-Unis et les luttes des Noirs pour une éducation de qualité dans la période qui a suivi la Guerre Civile, il présente les principaux mouvements qui ont conduit à l'apparition de l'éducation multiculturelle au début des années 70: l'éducation intergroupe dans les années 50 en réaction aux émeutes raciales de 1943, le mouvement des droits civiques dans les années 60 et l'implantation de programmes d'études ethniques en réaction au mouvement de résurgence ethnique des années 60 et enfin le développement dans les années 70 d'une éducation multiculturelle et d'un concept élargi de l'éducation multiculturelle incluant l'éducation des femmes et des handicapés. Cette synthèse se termine par une analyse des difficultés rencontrées par les politiques de déségrégation aux États-Unis et par un exposé des tensions entre deux options idéologiques sous-jacentes aux diverses initiatives dans le domaine de l'éducation des minorités ethniques et culturelles: l'option assimilationniste et l'option pluraliste.

Ce bilan de l'expérience américaine est suivi d'une analyse de la situation canadienne. La population canadienne fut de tout temps culturellement diverse et elle l'est devenue encore plus au cours des années 60. Comme partout, on a cherché à s'en accommoder, d'autant plus que les Canadiens aiment évoquer l'image d'une mosaïque multiculturelle pour se distinguer du *melting-pot* américain. *Kogila Moodley* recense, illustre et critique les diverses mesures adoptées et les diverses expériences scolaires tentées afin d'encourager la diversité et la tolérance culturelles: la politique officielle du multiculturalisme et ses conséquences à l'école, province par province; les grandes approches en matière d'éducation multiculturelle (celle du « déficit » à corriger et celle du relativisme) et les programmes où elles s'appliquent; l'enseignement des langues officielles, la conservation des cultures d'origine à l'école, l'éducation multiculturaliste, la lutte au racisme, la scolarisation des peuples autochtones. Elle critique vigoureusement les politiques de relations raciales qui pratiquent un racisme à rebours. Et elle conclut en attirant l'attention sur le danger de réifier ou de monter en épingle les héritages culturels des jeunes, au détriment des fondements mêmes d'une solide éducation pour notre temps.

Dans sa contribution, *Françoise Henry-Lorcerie* fournit un bilan critique très détaillé des développements qui ont marqué l'introduction d'une perspective interculturelle dans le système d'éducation français.

Les expressions « éducation interculturelle », « pédagogie interculturelle », « activités interculturelles » se sont répandues en France dans les discours parapédagogiques depuis la fin des années 70, en relation avec un programme européen d'expériences pilotes, et dans le cadre d'une politique générale visant à accroître la mobilité des populations immigrées, notamment celles d'origine extra-européenne. Comment l'école française, très marquée par le jacobinisme culturel et la centralisation, a-t-elle traité ce mot d'ordre? Comment la « rénovation » du système éducatif lancée en 1981 l'a-t-elle interprété? Quelles sont enfin les chances et les conditions d'une avancée de l'éducation interculturelle dans la France de 1986? Les impulsions réglementaires, les évolutions institutionnelles, et, en arrière-plan, les débats des dix dernières années en France en matière de politique éducative sont référées à une triple distinction liminaire, entre interculturalité (de l'ordre

des relations psychosociales), interculturalisme (de l'ordre des valeurs), et gestion pédagogique de l'une ou de l'autre.

Michel Pagé décrit, dans la première partie de sa contribution, les étapes de l'histoire récente qui obligent le Québec francophone à modifier, en très peu d'années, son système d'éducation pour tenir compte d'un accroissement important et soudain de sa population scolaire multi-ethnique. Un changement en profondeur des traditions de l'école québécoise est proposé par le discours sur l'éducation interculturelle qui a pris forme pendant cette période. Deux conceptions dominantes de l'éducation interculturelle sont considérées plus spécialement. La première s'inscrit dans la perspective d'un accueil d'acceptation en proposant comme objectifs la promotion de toutes les cultures et leur interpénétration réciproque dans un cheminement vers la création d'une « nouvelle culture québécoise ». La seconde préconise une éducation qui vise la compréhension des différences culturelles et le développement d'attitudes d'ouverture à l'altérité, sans compromettre une identité culturelle forte.

Ces deux conceptions dominantes de l'éducation interculturelle sont analysées dans la seconde partie de l'article. Cette analyse dégage d'abord les difficultés que rencontre le discours préconisant la promotion/interpénétration des cultures à formuler une proposition d'éducation interculturelle qui puisse réaliser en même temps ces deux objectifs. Une conception exclusivement particulariste de la culture se révèle être une source importante de cette difficulté. Pour sa part, l'orientation qui préconise une éducation interculturelle centrée sur le respect des différences se révèle limitée par une conception des rapports entre groupes culturels qui met l'accent exclusivement sur les différences entre les cultures. Une notion de la culture qui rendrait mieux compte de la dynamique des rapports entre des groupes culturels composant une même société s'avère nécessaire à la suite de ces analyses.

5

Le développement de l'enseignement multiculturel au Royaume-Uni

JAMES LYNCH

Cette étude s'efforce d'examiner la politique et la pratique en réponse au pluralisme culturel croissant depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale au Royaume Uni.

Elle identifie cinq phases chronologiques et conceptuelles facilement reconnaissables dans le développement des réactions, s'échelonnant entre une période de *laissez-faire* quasi totale et l'émergence d'un curriculum multiculturel et d'une pédagogie comprenant des stratégies d'enseignement antiracistes et des tentatives pour réduire les préjugés.

Bien que ces phases se chevauchent et que les particularités d'une période coexistent avec d'autres, il est cependant possible d'en identifier les caractéristiques principales et on les examinera du point de vue d'influences socio-politiques et économiques plus larges.

LA PHASE DE « LAISSEZ-FAIRE »

Cette période dura approximativement de la fin de la Deuxième Guerre mondiale jusqu'au commencement des années 1960. Ce fut une période de négligence et de non-perception des nouveaux phénomènes sociaux et culturels résultant d'une ignorance passive ou active des problèmes, ou toujours fortement influencée par la politique d'*hégémonie culturelle du 19e siècle*.

LA PHASE DE L'IMMIGRÉ ET DE L'ANGLAIS LANGUE SECONDE (ESL)

C'est à partir du début des années 1960, en raison de pressions et de malaises sociaux que s'amorce une phase d'assimilation, apparemment croissante, mais passive dans une large mesure, où apparurent les premières initiatives sociales pour ajouter le problème des « enfants immigrés » à la liste des questions pédagogiques.

On mettait l'accent sur l'anglais comme deuxième langue, sur des politiques de distribution des enfants de minorités ethniques, sur l'utilisation des écoles spécialisées pour ces mêmes enfants en surnombre, sur la marginalisation de ces enfants, etc.

Cette période dura approximativement jusqu'au milieu des années 1970 et fut chevauchée par:

LA PHASE DU DÉFICIT

Cette phase transitoire fut marquée par une perception grandissante des problèmes scolaires, juridiques et sociaux des minorités ethniques et par les premiers développements intégratifs d'un enseignement multiculturel folkloriste, tendant vers une reconnaissance de la présence de cultures alternatives, légitimes et bien fondées. L'accent portait sur le style de vie plutôt que sur l'égalité des chances, sur l'image de soi et l'identité plutôt que sur le handicap provenant du curriculum ou de la structure sociale.

LA PHASE MULTICULTURELLE

À partir de la fin des années 1970, l'enseignement multiculturel entra dans une phase très différente où les questions holistiques de l'élaboration du programme d'études, comprenant évaluation, stratégies pédagogiques et réforme systémique étaient considérées comme essentielles pour le développement d'une société harmonieuse bien qu'hétérogène sur le plan culturel.

Cette phase du *pluralisme culturel,* s'adressant à tous les enfants, mena à la phase contemporaine et continue parallèlement à celle-ci.

LA PHASE ANTIRACISTE

Les questions de racisme, de formation et de réduction des préjugés furent peu à peu reconnues comme les préoccupations principales de l'école et du programme d'études. Cette période fut caractérisée par une politisation et une critique croissantes de l'enseignement multiculturel aussi bien par la droite que par la gauche. D'une part, elle apparaissait à certains membres des communautés de minorités ethniques comme une stratégie de contrôle social visant à maintenir le statu quo et d'autre part, pour de nombreux chefs d'établissements, elle semblait ébranler les valeurs et les principes britanniques traditionnels et constituer une menace pour le moule épistémologique traditionnel.

Je voudrais maintenant considérer ces phases plus en détail en illustrant et en démontrant au moyen d'exemples les caractéristiques et les approches propres à chacune.

LA PHASE DU « LAISSEZ-FAIRE »

Au début de l'après-guerre, le fait que des milliers de migrants étaient venus en Grande-Bretagne afin de répondre aux demandes de l'industrie et aux besoins de main-d'oeuvre dans le secteur des services ne semblait pas poser de difficultés spéciales dans le monde scolaire. D'abord, comme on le sait bien, c'étaient principalement des adultes, des hommes pour la plupart, qui venaient, et le peu d'enfants qui arrivaient pouvaient être « absorbés » facilement dans le système scolaire et être anglicisés, ou, alternativement, être filtrés dans le système scolaire spécialisé.

Toutes ces choses considérées, ce fut une période d'ignorance et de négligence, mêlée à une option délibérée mais secrète en faveur de la discrimination raciale, une période où l'on s'attendait à ce que les enfants des minorités ethniques soient assimilés[1]. Le Royaume-Uni était connu pour sa longue et honorable tradition d'accueil des migrants qui, pour diverses raisons, avaient atterri sur ses côtes. Dans presque tous les cas, ces migrants s'étaient installés assez facilement et avaient été absorbés culturellement en l'espace d'une ou deux générations, même si, dans certains cas, ils maintenaient toujours leurs propres clubs, églises, écoles du dimanche, etc., et célébraient leurs propres fêtes. Ils ne représentaient pas de menace aux décisions politiques ou sociales. On n'institua pas, dans le système scolaire, de mesures spéciales à leur égard.

Cette expérience d'assimilation « sans agitation » se prolongea durant toute la décennie de l'après-guerre. On espérait que les nouveaux migrants s'habitueraient à la société en place et au système scolaire comme d'autres y étaient parvenus auparavant. Une politique sociale de séparation, déterminée par une idéologie d'assimilation et une conviction de supériorité culturelle, avec un mélange de préjugé subliminal, émergea dans des domaines tels que le logement. Comme la masse des nouveaux arrivants s'installait dans les quartiers les plus pauvres des centres délabrés d'un nombre restreint de grandes villes, ainsi que d'autres immigrés l'avaient fait avant eux, il se produisit une situation de formation de ghettos et de ségrégation.

En même temps, l'assimilation culturelle totale fut imposée *de facto* aux nouveaux immigrants dans un système éducatif qui approuvait un *pluralisme corporatif* (Schermerhorn, 1970) pour d'autres cultures, comme les catholiques, ou les anglicans, spécifiquement incorporé dans une législation nationale telle que la Loi sur l'enseignement de 1944. Ainsi, alors que Jeffcoate (1984) souligne avec justesse que le gouvernement central n'adoptait pas de façon explicite une politique d'assimilation, le gouvernement n'approuvait pas non plus une politique de pluralisme. Le fait que l'on s'attendait à l'assimilation était dû à ce que le système était resté inchangé et par conséquent n'avait pas conduit au pluralisme croissant de la société. « Faire bien en faisant peu », voilà comment un observateur étranger caractérisa la situation.

Peu à peu cependant, comme les pressions sociales augmentaient et les besoins se diversifiaient, les migrants du sexe masculin commencèrent à amener leurs femmes et leurs enfants, leurs parents et leur famille. Avec les émeutes qui eurent lieu a Nottingham et à Londres en 1958, les problèmes relatifs à la couleur de la peau, à la race, à la religion et au style de vie commencèrent à devenir plus manifestes. On ne pouvait ignorer plus longtemps la présence d'autres cultures.

Mais que devait faire l'État et comment devait-il réagir? Toute l'histoire de l'identification de la société britannique comme société multiculturelle fut assombrie par le processus de législation sur la nationalité britannique (Lester et Bindman, 1972; Runnymede Trust, 1980). Du Moyen Âge au milieu du 20e siècle, tous ceux qui étaient sujets de la couronne britannique jouissaient de la citoyenneté britannique, peu importe leur lieu de naissance. Au

début du siècle, afin d'endiguer l'afflux de Juifs d'Europe de l'Est, on introduisit une nouvelle législation et de nouveaux règlements et on fit « une petite mise au point » un peu plus tard. Cependant la situation des « peuples coloniaux » restait inaltérée. Ils étaient tous sujets britanniques avec le droit, même s'ils n'en avaient pas la chance ou les moyens, d'entrer au Royaume-Uni.

Mais comme les voyages internationaux devenaient plus aisés, une suite de lois sur ladite nationalité britannique et sur le statut des étrangers, telles que celles de 1904, 1918, 1922, 1933, 1943 vont répondre au changement d'une façon *ad hoc* et par étapes. En 1948, avec l'introduction de la Loi sur la nationalité britannique, il devint possible d'avoir une double nationalité et les membres du Commonwealth et des anciennes colonies pouvaient continuer à venir en Grande-Bretagne. Profitant de cette législation « généreuse », les premiers groupes de migrants antillais, indiens et pakistanais arrivèrent en masse et vinrent s'installer au Royaume-Uni. Ce qui entraîna, à la fin des années 1950, de vives discussions politiques sur l'introduction de contrôles d'une telle immigration. Les émeutes de Nottingham et de Londres en 1958 accentuèrent la pression politique en ce sens.

L'année 1962 vit l'introduction de la législation concernant les migrants du Commonwealth (Immigrants du Commonwealth: Amendements de la Loi de 1948), selon laquelle les futurs immigrants avaient besoin d'une autorisation, prenant la forme d'un permis de travail délivré par le ministère du Travail en Grande-Bretagne, avant de pénétrer dans les pays. L'opposition travailliste soulignait que la loi serait considérée comme raciste. La loi établissait une distinction entre ceux qui étaient nés au Royaume-Uni ou qui y résidaient et ceux qui résidaient dans les pays indépendants du Commonwealth ou dans les colonies. On n'accordait plus à ces derniers le droit d'entrée automatique au Royaume-Uni dans le but d'y résider ou d'y travailler.

La logique sous-jacente à cette législation exprimait l'idée profondément enracinée d'une supériorité culturelle et l'idéologie d'assimilation, deux pôles incontestés parmi les valeurs sociales anglaises dominantes de cette époque. On la justifiait de la façon suivante: pour une intégration réussie des migrants résidant déjà dans le pays, il fallait introduire un contrôle plus sévère des futures migrations. Cette idéologie ressemblait beaucoup à la vieille idéologie coloniale de l'Empire britannique. L'école visait l'assimilation

des immigrants et encourageait l'édification des barrières culturelles, économiques et scolaires selon les principes hiérarchiques de la classe dominante.

PHASE DEUX: L'IMMIGRÉ ET LA PHASE DE L'ANGLAIS LANGUE SECONDE

Avec le succès du Parti travailliste aux élections nationales de 1964, on entama dans le développement de l'enseignement multiculturel une seconde phase où l'on accordait toujours aussi peu de place au pluralisme. Le Rapport du Commonwealth Immigrant Advisory Service exprimait son désir de poursuivre la politique d'assimilation en expliquant qu'on ne pouvait attendre d'un système national qu'il perpétue les différentes valeurs des groupes d'immigrés (Home Office, 1964). Et cependant, c'était précisément ce que le « Dual System »* faisait depuis la Loi de 1944 pour les minorités religieuses et exactement ce que le système privé faisait depuis des siècles pour les élites dans la société anglaise.

Cette période fut caractérisée par une tolérance croissante (dans certains cas, on idéalisait même les cultures immigrées), et par une prise de conscience lente du fait que la proportion de ces migrants dits citoyens britanniques de naissance augmentait. D'autre part, le nouveau gouvernement travailliste (et la plupart des autorités travaillistes locales) continuaient à soutenir une politique de portes fermées en ce qui concerne l'immigration et s'engageaient à ce que la discrimination ne puisse être tolérée. On aiderait désormais les « outsiders » de la société anglaise à s'assimiler dans la société britannique en place.

On peut à nouveau discerner les deux pôles de cette politique de Janus dans le Rapport publié par le gouvernement et dans la législation sur les rapports entre les races datant de 1965 (Loi sur les rapports entre les races, 1965). Dans le Rapport, le nombre de migrants à qui on pourrait accorder la permission de s'installer en Grande-Bretagne était réduit de 20 000 à 8 000. D'autre part, la loi comportait des mesures qui rendaient illégale la discrimination ayant pour fondement la race dans les hôtels, les cafés, les pubs, les cinémas, les musées et les transports publics. Cependant les limites du pluralisme étaient clairement définies et

* Selon la Loi de 1944, les membres de diverses religions pouvaient établir leurs propres écoles soutenues et financées par l'État, jusqu'à quatre-vingts pour cent des frais.

des domaines tels que le logement, le marché du travail et l'enseignement n'étaient pas compris dans la loi.

La même année, le ministère de l'Éducation nationale (Department of Education and Science) publia la Circulaire 7/65, où l'on fournissait l'autorisation et la justification expresses d'une politique de distribution desdits enfants immigrés, de façon à ne pas excéder un quota « raisonnable » de plus de 33 % d'immigrés par école (DES, 1965, Cir. 7/65). Même si en 1971, seulement onze commissions scolaires locales (*Local Education Authority*) avaient pris de telles mesures, des dispositions alternatives ayant le même objectif furent introduites par d'autres commissions scolaires.

En dépit des nombreuses imperfections de cette politique et des attitudes sous-jacentes pendant cette deuxième période, on peut détecter une première reconnaissance politico-scolaire de la nécessité de prendre en compte la diversité croissante des cultures dans l'enseignement. On mit sur pied des centres qui offraient un enseignement préliminaire aux enfants dont l'anglais n'est pas la langue maternelle. Beaucoup d'écoles établirent des sections d'anglais langue seconde et elles firent l'essai de méthodes et de matériel nouveaux.

Les fonctionnaires et les membres de la culture dominante regardaient toujours le problème comme celui des immigrés et c'est cette conception qui caractérisa les premières démarches timides vers l'introduction d'un enseignement multiculturel qui « célébrait » le pluralisme dans les écoles. On commença à prêter une attention aux fêtes, aux coutumes, aux festivals, aux modes vestimentaires et à la cuisine des immigrés dans les secteurs peu prestigieux du curriculum scolaire, dans des conditions isolées, *ad hoc*, rudimentaires et folkloriques.

On discerne les premières tendances d'une nouvelle idéologie dans le Rapport Plowden de 1967, et particulièrement dans son concept de *zones à priorité éducative*, qui identifiaient les régions urbaines à problèmes sociaux et éducatifs particuliers qui seraient traitées de façon préférentielle à cause de leurs handicaps (Central Advisory Council for Education, 1967). Un des critères dans la désignation était la présence d'un grand nombre d'enfants avec l'anglais langue seconde. L'enseignement aux immigrés commença à être imprégné des premiers germes de la théorie de l'égalité des chances qui se transforma en une idéologie puissante dans les années 1960. On vit apparaître les premières ébauches d'un enseignement pluraliste remplaçant le type d'enseignement compensa-

toire qui postule une déficience chez les étudiants et on se mit à élaborer les fondements d'une politique d'enseignement multiculturel pour remplacer les politiques monistes en place, en dépit de la politique d'assimilation sociale implicite et d'une politique scolaire d'hégémonie culturelle également inexprimée.

Cependant, on faisait l'expérience de fortes déconvenues et l'importance des valeurs du pays était soulignée avec force, à la suite de deux discours d'un important politicien conservateur à Southall et à Birmingham en février et avril 1968. La xénophobie était très vive et des grèves symboliques furent organisées par des milliers d'ouvriers pour la soutenir.

Cependant en 1968, comme en 1965, on discerne la face de Janus dans la nouvelle Loi sur la nationalité britannique, qui verrouillait la porte aux immigrants du Commonwealth de manière plus ferme qu'avant, et la Loi sur les rapports entre les races en 1968 qui exprimait l'autre aspect de cette double politique en prévoyant l'établissement de la *Community Relations Commission* qui devait favoriser des relations harmonieuses entre les races.

Avec le *Urban Aid Programme* de 1969, une approche sociale plus complète permit aux politiciens de considérer les problèmes des quartiers délabrés des grandes villes d'une façon holistique et pas seulement du point de vue du « problème » des immigrés. La publication, cette année-là, des enquêtes DES I3 et I4, (DES, 1971; 1972), était le premier signe que le gouvernement reconnaissait clairement que l'on devait aller activement à l'encontre des préjugés et que les écoles devaient participer à cette démarche. Mais l'accent portait toujours sur l'enseignement aux « immigrés ». Le ministère de l'Éducation nationale (Department of Education and Sciences) cherchait à développer un climat approprié et à présenter la présence des enfants immigrés comme une bonne chose et comme la chance de nouvelles initiatives dans le développement du curriculum. Les deux enquêtes tentaient de préciser les mesures nécessaires et de formuler les recommandations appropriées aux implications de la diversité culturelle.

Dans le rapport du *Parliamentary Select Committee on Race Relations and Immigration* (UK Parliament, 1973), la politique de « Janus » reflétait les thèmes des deux enquêtes. Mais, les deux facettes de la politique commençaient à ne faire qu'une. On insistait avec raison sur l'instruction de la langue anglaise mais on

reconnaissait aussi la possibilité de formuler un programme d'études multiculturelles, et on préconisait la nécessité d'une formation multiculturelle des enseignants. La nouvelle idéologie proposait de considérer le problème comme un tout et pressait le *Schools Council* de faire savoir qu'il avait l'intention de fonder un nouveau projet « d'enseignement pour une société multiraciale », point décisif dans le développement de l'enseignement multiculturel, comme politique pour *tous* les enfants. Peu après, le premier rapport prévisionnel sur la tâche du *Schools Council* dans ce domaine était publié sous la forme d'un document du ministère du Travail intitulé *Enseignement multiracial: besoin et innovation* (Schools Council, 1973). En 1974, le centre d'information sur le handicap résultant de l'enseignement fut établi à Manchester et le terme « migrant » ou « immigrant » fut rejeté par l'Éducation nationale qui reconnaissait peu à peu qu'une majorité desdits enfants immigrés étaient, en fait, des citoyens britanniques.

Entre-temps, il s'était produit d'autres développements qui commençaient à affecter le programme d'études. Les dispositions prises pour élever l'âge de fin de scolarité amenèrent à insister sur les compétences sociales et sur l'expérience, particulièrement pour les adolescents plus âgés. On s'engagea dans une voie nouvelle grâce à une série de projets du *Schools Council* comprenant le *Humanities Project* mené par le professeur Lawrence Stenhouse qui s'attaquait à la question de l'enseignement en vue d'améliorer les rapports entre les races (Stenhouse, 1975, p. 127-130). Bien que le matériel scolaire (*The Race Pack*) résultant de ce projet ne fut jamais publié, le travail continua pendant plusieurs années et aboutit à une publication composite en 1982 (Stenhouse *et alii*, 1982).

D'autres facteurs trop nombreux pour être mentionnés, allant de l'établissement du *Journal of Curriculum Studies* et d'une pléthore de nouvelles publications et d'organisations, à des changements de structure tels que l'introduction de la *middle school*, symbolisaient une rapide croissance de l'intérêt porté aux aspects sociaux du curriculum, en engagement communautaire et une vision de l'enseignement apparemment plus ouverte et en train de changer. Une commission d'enquête du « *Community Relations Council* » et le syndicat des enseignants du supérieur, NATFHE, publièrent, sans grand résultat, leurs recommandations ayant trait aux réformes sur la formation de l'enseignant (Community Relations Council, 1974).

En 1975, le *Bullock Report* recommandait que les écoles adoptent une attitude positive à l'égard du bilinguisme (DES, 1975). Mais en 1984, moins de 2,2 % des enfants admissibles recevaient une instruction dans leur propre langue (Commission of the European Communities, 1984).

PHASE TROIS: LES APPROCHES DU DÉFICIT

La troisième phase du développement de l'enseignement multiculturel au Royaume-Uni fut inaugurée en 1976 par l'introduction de la loi sur les rapports entre les races et par la mise sur pied de la Commission pour l'égalité des races. La nouvelle loi remplaçait aussi les deux lois de 1965 et 1968. La discrimination directe ou indirecte ayant pour base la couleur, la race, l'appartenance à une ethnie ou à une nationalité devenait illégale, y compris dans le système scolaire. Toutefois, on ne faisait pas allusion à la discrimination religieuse.

D'autre part, la publication du rapport du comité spécial de la Chambre des Communes sur les Antillais conduisit à la mise sur pied du comité « Rampton » chargé de surveiller les problèmes dans l'enseignement des groupes de minorités ethniques et de conseiller le gouvernement. Une vive controverse accompagna le travail de ce comité et le président ainsi que plusieurs de ses membres démissionnèrent avant la publication du rapport (DES, 1981). La controverse était centrée, en particulier, sur la question de la mauvaise réussite scolaire des enfants antillais et sur le lien de cet échec scolaire avec le racisme, l'environnement familial, l'intelligence et d'autres facteurs.

Pendant ce temps, le corps des inspecteurs des écoles de Sa Majesté (*Her Majesty's Inspectorate of Schools*) avait effectué, au cours de l'année 1979, une série d'inspections dans sept « écoles » ayant de nombreux élèves originaires de minorités ethniques. Ils relataient les sombres constatations selon lesquelles:

> [...] une minorité des écoles seulement avaient effectué les changements pour aider les élèves et pour prendre des dispositions sur l'ensemble de l'enseignement des matières... On manquait de conseils experts... Il était nécessaire que les écoles prennent en compte la possibilité de discrimination... La plupart d'entre elles

faisaient l'expérience de difficultés lorsqu'elles essayaient d'établir des relations à la fois d'information et de soutien avec les familles de minorités ethniques[2].

En 1980, le DES publia un document consultatif qui établissait un cadre pour le programme scolaire en soulignant que la présence de minorités ethniques devait avoir des conséquences pour la formulation du curriculum (DES, 1980a). Dans un autre document gouvernemental de mars 1981 sur le curriculum, il fut proclamé, bien tardivement, que le programme d'études à l'école devait refléter le fait que la société britannique était devenue multiculturelle (DES, 1980b).

De cette façon indirecte et en partie dissimulée, on prit connaissance officiellement du fait que le gouvernement avait commencé à approuver de façon expresse une politique multiculturelle. Cependant, cette politique restait à l'état d'embryon: il n'y avait pas encore d'objectifs nationaux, pas même de lignes de conduite pour rendre une telle politique effective tant dans les écoles que dans la formation des enseignants. C'était en grande partie à l'enseignant ou à l'école, ayant rassemblé principalement sur une base autodidacte les compétences et l'expertise nécessaire, qu'il appartenait de mettre cette politique en pratique.

Un document consultatif sur l'enseignement des enfants de groupes de minorités ethniques fut publié par le ministère de l'Éducation nationale, en réponse au rapport Rampton et au rapport du *House of Commons Select Committee for Home Affairs of Racial Disadvantage*, tous deux ayant fait des recommandations explicites sur le développement de l'enseignement multiculturel (DES, 1981). Cependant, la vaste majorité des enseignants restaient insensibles à ces recommandations. Cela était dû a l'inadéquation des conditons et des activités de recyclage (Eggleston *et alii*, 1981), et au fait que, comme l'indiquaient les enquêtes nationales telles que celles menées par Giles et Cherrington en 1981, l'enseignement initial des professeurs n'avait pas réussi à déboucher sur les demandes faites deux décennies plus tôt pour prendre en compte de façon adéquate le pluralisme nouvellement perçu en Grande-Bretagne (Giles et Cherrington, 1981). On observait même des signes de régression dans les politiques et leur mise en pratique (Lynch, 1985). Des enquêtes semblaient montrer que seul un petit nombre d'institutions assurant la formation des enseignants avaient introduit des cours obligatoires en enseignement multiculturel et

qu'une majorité du personnel de ces institutions n'était pas convaincue du caractère multiculturel de la société britannique.

Les autorités dans ce domaine étaient toujours aveuglées par la mauvaise réussite des enfants de minorités ethniques (Driver, 1980, Driver et Ballard, 1979) et on continuait à en chercher la cause parmi les victimes. Entre-temps, des associations d'enseignants telles que NUT et NATFHE essayaient d'introduire une politique d'enseignement multiculturel et de susciter une discussion sur la politique parmi les enseignants et les professeurs du secteur public de l'enseignement supérieur (NATFHE, 1979, 1980, NUT, 1978, 1979). Au cours de l'été 1981, d'autres émeutes raciales engendrèrent un émoi national momentané causé par la télévision. Cependant, celui-ci disparut peu de temps après, comme la nation célébrait le mariage royal, et, à la fin de 1981, le sort de l'enseignement multiculturel demeurait incertain. De plus, la société britannique était confrontée à une crise importante de légitimation ainsi qu'à une crise économique et à une augmentation du chômage, particulièrement parmi les communautés de minorités ethniques (*Employment Gazette*, 1984).

PHASE QUATRE: LES DÉBUTS DE L'ENSEIGNEMENT MULTICULTUREL

L'année 1981 fut le point décisif pour le débat sur l'enseignement multiculturel. Comme Craft le fait remarquer, il n'y eut pas moins de quatre grands rapports sur le sujet (Craft, 1981) ainsi que de nombreuses conférences, réunions et autres publications. L'année se termina avec la publication du rapport Lord Scarman sur les émeutes de Brixton qui comportait également d'autres leçons pour les éducateurs (Home Office, 1981). Le pluralisme devint acceptable.

Durant les quelques années suivantes, des développements importants pour la reconnaissance d'un enseignement multiculturel plus solide sur les plans théorique et pédagogique, eurent lieu au Royaume-Uni. Ils comprenaient politiques scolaires complètes, méthodes de tests, procédures de contrôle et d'examens, embauche du personnel et curriculum en tant que contenu et processus. On commença à s'inspirer des écrits, de la recherche et des stratégies des autres pays. Le *Schools Council* fut le premier à demander que tous les comités de disciplines examinent minutieu-

sement leur travail dans le contexte d'une société multiculturelle et que les examens reflètent cette société. Une série de publications fut mise en train (Schools Council, 1982), mais le gouvernement annonça que le *Schools Council* devait être aboli. Pourtant les résultats de ces développements sont encore visibles aujourd'hui.

Sur le plan régional, beaucoup de commissions scolaires locales commencèrent à publier des comptes rendus politiques sur l'enseignement multiculturel (Mullard *et alii*, 1983), même si, aussi tard qu'au milieu de 1984, un nombre important de commissions scolaires n'avaient rien publié. Les premières publications commencèrent à identifier les stratégies et les politiques de tout programme d'études pour rendre le curriculum scolaire plus attentif à la diversité culturelle (Lynch, 1983).

On lança un programme national de « formation des enseignants éducateurs » dans l'enseignement multiculturel qui, pour la première fois, offrait au personnel lié à la formation pédagogique, l'occasion de mettre à jour et d'améliorer leur connaissance de ce dont l'enseignement multiculturel avait besoin. Le programme fit appel à l'aide financière externe du gouvernement et d'entreprises commerciales (Craft, 1983). Le nombre d'institutions concernées continua à s'étendre, au-delà des douze institutions initiales. Le programme essaya de renforcer l'idée de l'autonomie professionnelle de l'enseignant, en particulier, cet aspect de l'activité de l'enseignant qui impliquait l'exercice du jugement professionnel en étudiant sa propre pratique professionnelle. Plutôt que de passer sous silence les dilemmes auxquels l'enseignement multiculturel confrontait les enseignants, certains éducateurs essayaient désormais de reconnaître de façon explicite les dilemmes et de les confronter afin de permettre aux enseignants de faire de même (Craft, 1981). Les enseignants eux-mêmes devaient essayer de résoudre leurs dilemmes les plus importants puisqu'ils commençaient à pouvoir bénéficier d'un recyclage approprié.

PHASE CINQ : LA PHASE ANTIRACISTE

L'enseignement multiculturel commença à être critiqué par différentes tendances politiques (Banks, 1984). Quelques auteurs soulevaient une critique sévère sur son caractère essentiellement palliatif, tandis que d'autres le trouvaient dangereusement radical.

De plus en plus on commença à porter l'accent sur le rôle de l'enseignement multiculturel pour réduire les préjugés et abolir le racisme. On identifia le racisme dans les matières scolaires[3] et les commissions scolaires locales publièrent des comptes rendus politiques reflétant la nouvelle force antiraciste[4]. Beaucoup de déclarations politiques des commissions scolaires locales telles que celles de Berkshire et de l'« Inner London Education Authority » considéraient les mesures pour réduire et supprimer les préjugés et le racisme comme le point essentiel de l'enseignement. Le relais était pris ensuite par des déclarations faites sur la politique scolaire telles que celles de Quinton Kynaston School à Londres (Inner London Authority, 1982). Cela donna lieu a une controverse sur la question de savoir si des ateliers antiracistes obligatoires pour tous les enseignants représentaient une stratégie compatible avec l'expérience de la démocratie dans une société libre (Jeffcoate, 1984).

Dans le secteur public de l'enseignement supérieur, des institutions assurant une formation pédagogique initiale validée par le *Council for National Academic Awards*, reçurent des lignes directrices multiculturelles pour les cours[5] et la *National Association for Multiracial Education* fit une remontrance sévère à un enseignant récalcitrant à changer la façon dont il formait les enseignants[6]. Une importante publication du ministère de l'Éducation nationale (DES, 1984) sur les rapports entre les races dans les écoles s'achevait sur ces lignes: « On a peu de preuve de pratique cohérente et réussie ayant pour but de s'attaquer aux problèmes ». Cette publication reconnaissait le besoin de déclarations politiques: « pour pouvoir évaluer d'une manière réaliste comment, en pratique, ce qui est enseigné et appris peut effectivement mettre au défi l'ignorance et les préjugés par lesquels reposent les attitudes et les croyances racistes ».

Ainsi donc, au moment où l'enseignement multiculturel commençait à faire face à l'enseignement traditionnel avec une multitude de nouveaux dilemmes concernant les priorités, il commençait à être mis hors jeu par un engagement exclusif et de plus en plus politisé envers un « enseignement antiraciste » (Mullard, 1984).

Beaucoup avaient l'impression que le racisme que l'on soupçonnait et dont on faisait l'accusation existait bien puisqu'à la fin de 1984, un *Council for the Accreditation of Teacher Education* fut établi sans représentants de communautés de minorités ethni-

ques, et, parmi les nations du Conseil de l'Europe, seul le Royaume-Uni adoptait une attitude plus réservée quant à l'introduction d'une formation pédagogique interculturelle. De plus, de telles suspicions furent de nouveau confirmées par la publication à la fin de 1984, d'un document consultatif sur le curriculum des enfants de 5 à 16 ans, qui notait que les enfants devaient avoir la chance « de se familiariser avec les valeurs largement partagées de notre société » (DES, 1984). En outre, les suppositions selon lesquelles les groupes dominants et les élites continuaient à ne pas s'engager envers la Grande-Bretagne en tant que société multiraciale et multiculturelle et les implications pédagogiques que cela entraînait, furent confirmées dans une étude publiée à la fin de 1984 qui montrait comment, toutes choses considérées, les écoles du secteur indépendant – celles mêmes qui réussissaient le mieux à permettre à leurs élèves d'entrer à l'université (Higgin Botham, 1984) – rejetaient le besoin de l'enseignement multiculturel (Cashmore et Bagley, 1984).

D'autre part, les documents ministériels de 1954, publiés au début de 1985, montraient assez clairement que le Premier ministre de l'époque avait essayé d'exclure les Noirs des emplois de la fonction publique et de stopper leur immigration[7]. Ces événements et d'autres amenèrent inévitablement à la conclusion que ce qui fut accepté comme enseignement multiculturel au début de 1985 fut, ou bien un vernis inefficace, ou bien une tentative politique pour imposer des idéologies sans processus de discours en bonne et due forme. La publication du gauche et coûteux rapport Swann en mars 1985 fit peu pour résoudre les questions ou pour donner des lignes directrices quant à l'action des enseignants. Bien que plus pondérée que beaucoup de publications de l'époque, il rassemblait beaucoup des déficiences qu'on reprochait à l'enseignement multiculturel indiquées plus haut.

CONCLUSION

Il est possible de discerner des changements fondamentaux ainsi que des insuffisances au travers des cinq phases du développement de l'enseignement multiculturel. Il y a eu un mouvement:

– de la négligence à l'émergence de préoccupations;

– de politiques implicites à des déclarations politiques explicites;

– d'approches additives du curriculum à des stratégies holistiques intégrales;

– d'objectifs passifs tels que la reconnaissance, la perception, etc., à des objectifs actifs tels que l'acceptation et l'engagement;

– de buts exclusivement cognitifs à des buts affectifs;

– d'une législation antidiscriminatoire douce à une législation antidiscriminatoire plus vigoureuse;

– d'approches centrées sur les programmes d'études à des approches concernant l'école dans son ensemble;

– d'approches discriminatoires à des approches antiracistes actives;

– d'un accent mis sur le déficit intellectuel personnel à des concepts soulignant le désavantage dû à la structure sociale;

Cependant, même si l'on ne peut pas préconiser un enseignement multiculturel viable sans un engagement fondamental contre le racisme, et même si l'on reconnaît de plus en plus largement qu'il est impossible qu'une société démocratique soit moniste, il existe toujours des lacunes importantes:

– le manque de conviction quant au besoin d'enseignement multiculturel parmi les groupes dominants et les élites de la société;

– l'absence de déclarations politiques nationales;

– des stéréotypes permanents et une antipathie raciste, même dans les quartiers où il y a peu de Noirs[a];

– l'existence d'écoles chrétiennes pour une société à croyances multiples;

– la marginalisation permanente d'enfants de nombreuses minorités ethniques;

– un fossé flagrant entre la théorie et la pratique;

– des partis pris dans les procédures de tests et de contrôles;

– une inadéquation permanente de la formation pédagogique;

– un manque de réponse relatif de l'enseignement supérieur;

– des épistémologies archaïques dans les écoles, déterminées dans l'ensemble par les institutions élites, elles-mêmes insensibles et non convaincues du besoin d'un enseignement multiculturel;

– un manque permanent d'expertise cognitive et affective et par conséquent un manque de confiance parmi les enseignants;

– un manque de travail pour développer des pédagogies visant à réduire les préjugés.

Ainsi, si l'on veut établir un bilan du développement illustré dans ce chapitre, ce ne peut être que le suivant: en réponse à la diversité culturelle, les développements qui n'ont pas encore eu lieu l'emportent sur ceux qui se sont produits jusqu'à présent[9].

NOTES

1. Plusieurs plans furent considérés pour réduire l'immigration des Noirs et les exclure de la fonction publique comme cela est indiqué par les documents ministériels secrets de 1954, publiés au début de 1985. Voir Press reports, « Moves to stem black immigration », *The Guardian*, n° 2, 1985, janvier, p. 2 et « Churchill sought ways of keeping blacks out of civil service », *The Times*, n° 2, 1985, janvier, p. 4.
2. Department of Education and Science, « Report by HM Inspectors on Aspects of Organisation and Curriculum in Seven Multiethnic Comprehensive Schools », London, DES, n.d., mimeo.
3. Voir University of London Institute of Education, « Racist Society: Geography Curriculum », Conference Papers, 29 mars, 1983, mimeo.
4. Brent, London Borough of Brent Education Committee, *Education for a Multicultural Democracy*, London, Brent (2 vols), Berkshire LEA, *Education for Equality*, Advisory Committee on Multicultural Education, 1982.
5. Council for National Academic Adwards, Committee for Education, Multicultural Working Group, « Multicultural Education: Discussion Paper », London, CNAA, 1984.
6. National Association for Multiracial Education, « Statement on Teacher Education », London, NAME, 1984.
7. Voir par exemple, « Moves to Stem Black Immigration », *The Guardian*, 1985, 2 janvier, p. 2 et « Churchill Sought Ways of Keeping Blacks out of Civil Service », *The Times*, 1985, 2 janvier, p. 4.
8. Voir par exemple, O'Neil (1982) et, plus récemment, Cochrane et Billing (1984) et Milner (1983).
9. Une version antérieure de cet article fut publiée par Lynch (1986), chapitre trois.

RÉFÉRENCES

BANKS, J. A., « Multicultural Education and its Critics », *The New Era*, vol. 65, n° 3, 1984, p. 58-65.

BINDMAN, G., *Race and Law*, Harmondsworth, Penguin, 1972.

CASHMORE, E., et C. BAGLEY, « Colour Blind », *The Time Educational Supplement*, 28 décembre 1984, p. 13.

Central Advisory Council for Education (England), *Children and Their Primary Schools* (The Plowden Report), London, HMSO, 1967.

COCHRANE, R., et M. BILLING, « I am not National Front Myself, But... », *New Society*, 17, mai 1984.

Commission of the European Communities, *Report from the Commission the Council*, Brussels, EEC, 1984.

Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups, *Education for All* (The Swann Report), London, HMSO, 1985.

Community Relations Council/National Association of Teachers in Further and Higher Education, *Teacher Education for a Multicultural Society*, London, CRC, 1974.

CRAFT, M., *Education and Cultural Pluralism*, Lewes, Sussex, the Falmer Press, 1984.

CRAFT, M., « Press Release: Teacher Education in a Multicultural Society », University of Nottingham, 1983.

CRAFT, M., *Teaching in a Multicultural Society: The Task for Teacher Education*, Lewes, Sussex, the Falmer Press, 1981.

Department of Education and Science Circular 7/65, *The Education of Immigrants*, London, DES, 1965.

Department of Education and Science, *Education Survey 13: The Education of Immigrants*, London, HMSO, 1971.

Department of Education and Science, « The Education of Children from Ethnic Minority Groups: Consultative Document », London, DES, 1981, Mimeo.

Department of Education and Science, *Evaluation Survey 14: The Continuing Needs of Immigrants*, London, HMSO, 1972.

Department of Education and Science, *A Framework for the School Curriculum*, London, DES, 1980a.

Department of Education and Science, *A Language for Life*, (Bullock Report), London, HMSO, 1975.

Department of Education and Science, *The Organization and Content of the 5-16 Curriculum*, London, DES, 1984.

Department of Education and Science, *Race Relations in Schools*, London, DES, 1984.

Department of Education and Science, *The School Curriculum*, London, HMSO, 1980b.

Department of Education and Science, *West Indian Children in our Schools*, (Rampton Report), London, HMSO, 1967.

DRIVER, G., *Beyond Underachievement: Case Studies of English, West Indian and Asian School-leavers at Sixteen plus*, London, Commission for Racial Equality, 1980.

DRIVER, G., et R. BALLARD, « Comparing Performance in Multiracial Schools », *New Community*, vol. XI, n° 2, 1979.

EGGLESTON, S. J., *et alii*, *In Service Teacher. Education in a Multicultural Society*, Keele, University of Keele, 1981.

Employment Gazette, « Unemployment and Ethnic Origins », *Employment Gazette*, London, HMSO, juin 1984.

GILE, R. et D. CHERRIGTON, « Multicultural Teacher Education in the United Kingdom: A Survey of Courses and other Provisions in British Institutions of Higher Education », London, CRE, 1981.

Home Office, *The Brixton Desorders, (The Scarman Report)*, London, HMSO, 1981.

Home Office, *Second Report on the Commonwealth Immigrants Advisory Council*, London, HMSO, 1964.

Inner London Education Authority, *Anti-Racist School Policies*, London, ILEA, 1982.

JEFFCOATE, R., *Ethnic Minorities and Education*, London, Harper and Row, 1984.

KIRP, D., « Doing good by doing little », *Race and Schooling in Britain*, Berkley, University of California Press, 1979.

LYNCH, J., « A Initial Typology of Staff Development Needs for Multicultural Education », dans G. K. Verma et S. Modgil, *Multicultural Education: The Interminable Debate*, Lewes, Sussex, Falmer Press, 1985.

LYNCH, J., *The Multicultural Curriculum*, London, Batsford, 1983.

LYNCH, J., *Multicultural Education: Principles and Practice*, London, Routledge and Kegan Paul, 1986.

MILLARD, C., « Anti-Racist Education: A Theoritical Basis » Communication présentée au colloque de Name, 1984.

MILNER, D., *Children and Race: Ten years On*, London, Ward Lock, Educational, 1983.

MULLARD, D. *et alii*, *Racial Policy and Practice in Education*, London, Department of Sociology of Education, University of London, Institute of Education, 1983.

NATFHE, *Evidence to the Committee of Inquiry into the Education of Groups,* London, National Association of Teachers in Further and Higher Education, 1980.

NATFHE, *Further and Teacher Education in a Multicultural Society,* London, National Association of Teachers in Further and Higher Education, 1978.

NUT, *In Black and White: Guidelines for teachers on Racial Stereotyping in Text Books and Learning Material,* London, National Union of Teachers, 1979.

NUT, *Race, Education, Intelligence,* London, National Union of Teachers, 1978.

O'NEIL, N., *Racism and the Working Class,* London, Shakti Publication, 1982.

The Runnymede Trust and The Radical Statistics Group, *Britain's Black Population,* London, Heinemann, 1980.

SCHERMERHORN, R. A., *Comparative Ethnic Relations. A Framework for Theory and Research,* New York, Random House, 1970.

Schools Council, *Multiracial Education: Need and Innovation,* (Working Paper 50), London, Schools Council, 1973.

Schools Council, *Multicultural Education,* London, Schools Council, 1982.

STENHOUSE, L., *An Introduction to Curriculum Research and Development,* London, Heinemann, 1975.

STENHOUSE, L. *et alii, Teaching About Race Relations: Problems and Effects,* London, Routledge and Kegan Paul, 1982.

United Kingdom Parliament, Select Committee on Race Relations and Immigration (Session 1972-1973 - Education). *Report,* vol. I, Evidence and Appendices, vol. II and III, London, HMSO, 1973.

6

*Race, ethnicité et scolarisation aux États-Unis Bilan et perspective**

JAMES A. BANKS

LA DIVERSITÉ ETHNIQUE AUX ÉTATS-UNIS

Depuis sa fondation, la société américaine a toujours été diversifiée sur les plans ethnique et culturel. Avant la venue des Européens et des Africains, il y avait beaucoup de diversité culturelle chez les habitants autochtones de ce qui est devenu les États-Unis. Ils formaient plusieurs centaines de sociétés différentes et parlaient plus de 200 langues (Fuchs et Havighurst, 1973, p. 2). Les Anglais et les Gallois étaient numériquement dominants en 1790, mais il y avait également un nombre important d'Allemands, de Hollandais, d'Irlandais, de Français et d'autres Européens. Ils constituaient environ 20 % de la population totale. Si l'on compte les Noirs, environ 40 % de la population n'était pas anglaise (Baily, 1961, p. 67).

Le caractère ethnique des États-Unis continua à s'accentuer avec l'expansion de la nation de l'Atlantique au Pacifique par la guerre et la conquête et avec l'afflux d'immigrants venus de terres lointaines pour réaliser le rêve américain qui, s'il n'existait pas dans la réalité, constituait un mythe puissant. Un nombre important d'immigrants d'Europe du Nord et de l'Ouest se sont installés aux États-Unis (environ 3 778 633) entre 1881 et 1890 (Banks et Sebesta, 1982). La période du tournant du siècle a été caractérisée par l'arrivée d'un grand nombre d'immigrants d'Europe du Sud, du

* Fernand Ouellet a assuré la traduction de ce texte.

Centre et de l'Est (6 225 981) et par la montée d'un mouvement nativiste visant à réduire l'afflux de groupe d'Europe parce qu'on craignait qu'il ne détruise la culture et la civilisation anglo-saxonnes (Higham, 1972).

À la fin de la guerre mexicaine en 1948, les États-Unis avaient acquis près du tiers de la partie nord du Mexique et près de 80 000 de ses habitants. À la fin de la guerre contre l'Espagne en 1898, Cuba fut placé sous la tutelle américaine et les États-Unis ont acquis Porto-Rico, Guam et les Philippines. Les Portoricains sont devenus des citoyens américains en 1917 et dans les années 20 et 30 ils ont commencé à émigrer en grand nombre aux États-Unis. Dans les mêmes années un grand nombre de Philippins ont immigré à Hawaï et aux États-Unis pour travailler aux champs.

Vers 1860, un nombre substantiel de travailleurs chinois ont commencé à immigrer aux États-Unis. Ils furent suivis par les Japonais, après 1868.

L'ÉDUCATION DES GROUPES ETHNIQUES AUX ÉTATS-UNIS

Très tôt dans l'histoire coloniale américaine, les Anglais deviennent le groupe culturel dominant et ils prirent le contrôle de la plupart des institutions sociales, économiques et politiques du pays. Un des premiers buts de l'école était d'*américaniser* (ce qui voulait dire angliciser) les immigrants et les aider à acquérir la langue, les valeurs et le comportement nécessaires pour réussir dans la culture et les institutions américaines. Lorsque les masses d'immigrants d'Europe du Sud, du Centre et de l'Est commencèrent à entrer au pays vers le tournant du siècle, la plupart des « vieux » immigrants d'Europe du Nord et de l'Ouest se considéraient comme culturellement anglo-saxons et se joignirent aux groupes d'origine britannique pour exprimer leurs inquiétudes concernant la venue de « nouveaux » immigrants d'Europe du Sud, du Centre et de l'Est. Le fait que la plupart des nouveaux immigrants étaient catholiques inquiétait également les vieux immigrants qui, pour la plupart, étaient protestants et se considéraient maintenant comme des Américains autochtones.

Les leaders et les éducateurs américains croyaient que les écoles pouvaient et devaient jouer un rôle majeur dans l'américanisation des nouveaux immigrants. Comme l'écrivait Cubberley, le fameux éducateur :

> Ces gens [les immigrants] avaient partout tendance à s'installer dans des goupes ou des établissements et à recréer leurs manières, leurs coutumes et leurs observances. Notre tâche est de briser ces groupes ou ces établissements, d'assimiler et d'amalgamer ces gens comme partie de la race américaine, d'implanter dans leurs enfants, en autant que faire se peut, la conception anglo-saxonne de la justice, de la loi et l'ordre, et du gouvernement démocratique, et d'éveiller en eux une révérence pour nos institutions démocratiques et pour ces aspects de notre vie nationale à qui nous attribuons comme peuple une valeur permanente (1909, p. 15-16).

Les historiens de l'éducation ont traditionnellement soutenu que les écoles ont joué un rôle majeur dans l'américanisation des immigrants de l'Europe du Sud, du Centre et de l'Est et les a aidés à améliorer leur position dans la société. Toutefois des historiens révisionnistes soutiennent qu'on a grandement exagéré le rôle de l'école dans l'assimilation des immigrants et dans leur promotion sociale. Ces historiens soutiennent que les immigrants ne fréquentaient généralement l'école que d'une manière irrégulière, que c'est surtout au travail qu'ils apprenaient à connaître la société américaine et que c'est surtout à cause d'une économie en expansion qu'ils ont connu une mobilité sociale. Comme l'écrit Berrol (1982, p. 41), « En réalité, c'est une économie en expansion plutôt qu'une scolarisation formelle qui a été le générateur de l'acculturation à New York. C'est en travailant dans la ville que les immigrants ont appris à la connaître ». Qu'elle ait ou non réussi, le but premier de l'école était l'éradication des cultures ethniques des élèves et leur assimilation.

Les expériences éducatives des Indiens autochtones illustrent bien les buts assimilationnistes de l'éducation aux État-Unis. À la fin du dix-neuvième siècle, l'éducation des Indiens est devenue la responsabilité du Bureau des affaires indiennes. Le Bureau ignora totalement la riche diversité culturelle chez les Indiens et établit des pensionnats conçus pour « civiliser les autochtones » (Fuchs et Havighurst, 1973, p. 6). La « civilisation » éducative des Indiens était souvent rude. On arrachait les élèves indiens à leur famille – parfois de force – pour les envoyer à des pensionnats qui étaient habituellement situés loin de leur demeure. Comme l'écrivent Fuch et Havighurst, « De vieux forts abandonnés par l'armée étaient convertis en pensionnats... l'utilisation par les enfants des langues indiennes était interdite sous peine de punition corporelle, les enfants pensionnaient dans des familles blanches

pendant les vacances et les religions autochtones étaient supprimées » (p. 6).

L'éducation des groupes ethniques de couleur, qu'il s'agisse d'Américains indiens, noirs ou mexicains, a historiquement été caractérisée par l'américanisation et la négligence. À la fin de la guerre du Mexique en 1848, les Mexicains qui devenaient de nouveaux citoyens des États-Unis se sont retrouvés étrangers dans leur terre natale. Le traité qui mit fin à la guerre en faisait des citoyens américains et leur garantissait certains droits. Cependant, ces nouveaux citoyens américains se sont vite rendu compte qu'ils ne jouissaient pas de plusieurs des bénéfices des autres Américains. Les institutions, dominées par les Anglais, manifestaient peu de tolérance pour leur langue, leur culture et leurs valeurs. Dans toutes les écoles du Sud-Ouest, on imposa la règle du « No Spanish » interdisant aux élèves mexicains l'usage de l'espagnol en classe. Si on les prenait à parler l'espagnol, on leur infligeait souvent des punitions corporelles. Dans les premières années du vingtième siècle, la plupart des enfants mexicains abandonnaient l'école à la fin du primaire. Pour les autorités scolaires, l'école était essentiellement une agence destinée à assimiler les Mexicains; et, dans les premières classes tout particulièrement, les enfants mexicains étaient souvent placés dans des écoles séparées (Carter, 1970, p. 10-11).

IDÉAUX ÉGALITAIRES ET IDÉOLOGIE RACISTE

Lorsqu'on américanisait les groupes ethniques et les immigrants, on leur enseignait et leur inculquait l'idéologie égalitaire américaine. Mais en même temps qu'ils apprenaient les idéaux démocratiques américains, ils étaient les victimes de l'inégalité structurale et du racisme institutionnalisé. L'un des principes fondateurs de la nouvelle nation américaine était que « tous les hommes ont été créés égaux, qu'ils ont reçu de leur créateur certains droits inaliénables, dont le droit à la vie, à la liberté et à la poursuite du bonheur » (Déclaration de l'Indépendance, 1776). Cette idéologie fut exprimée et popularisée par des pères fondateurs américains tels Thomas Jefferson, John Adams et Benjamin Franklin. Trois documents clés sur le plan constitutionnel et légal aux États-Unis, la Déclaration de l'Indépendance, la Constitution et la Charte des Droits, font écho à ce principe.

Lorsque ce principe fut articulé pour la première fois à la fin du 18e siècle par les pères fondateurs de la nation américaine, il s'appliquait essentiellement aux propriétaires mâles anglo-saxons. Avec l'arrivée d'un nombre croissant de groupes ethniques et culturels européens, le principe fut étendu de manière à inclure ces groupes s'ils satisfaisaient certaines conditions. Ils devaient déclarer leur allégeance aux idéaux démocratiques américains et s'assimiler culturellement à la culture anglo-américaine dominante avant de jouir pleinement du droit à la citoyenneté américaine ou d'être structurellement inclus dans la vie sociale, économique et politique de la nation.

Les colons européens justifièrent leur rupture avec la Grande-Bretagne en s'appuyant sur les principes démocratiques affirmés dans la Déclaration d'Indépendance et dans la Constitution des États-Unis. Ces principes, en tant que croyances et idéologies, furent institutionnalisés dans la culture américaine. Pourtant, l'esclavage, les inégalités criantes dans l'éducation offerte aux Noirs, aux Indiens et aux Mexicains, ainsi que d'autres formes de racisme et de discrimination institutionnalisée contredisaient nettement le principe démocratique américain que « tous les hommes sont créés égaux ».

La contradiction entre les idéaux démocratiques américains et l'existence de l'esclavage, de la ségrégation et de la discrimination institutionnalisée constituent une caractéristique importante et saillante de la vie américaine; elle marque son histoire d'une manière décisive et elle continue d'avoir une forte influence sur la vie contemporaine aux États-Unis (Myrdal, 1944). Comment réconcilier une idéologie égalitariste et des pratiques racistes institutionnalisées comme l'esclavage, les écoles séparées et inégales, et les formes plus subtiles du racisme dans la société américaine d'aujourd'hui: voilà un thème clé dans l'histoire américaine. Le développement de l'esclavage, la formulation d'une idéologie complexe pour le justifier, et la quête d'une éducation pour les Noirs tant dans le passé que dans le présent, tout cela indique comment l'idéal égalitariste américain est carrément contredit en pratique. Pourtant, il demeure une idée puissante dans la vie américaine.

LES PRÉCEPTES JUDÉO-CHRÉTIENS ET LE RACISME

Les idées judéo-chrétiennes sont également devenues importantes très tôt dans l'histoire des États-Unis. La religion a joué

un rôle majeur dans la fondation de la plupart des colonies américaines. L'esclavage a grandi par sauts et par bonds à la fin du 17e siècle et au début du 18e siècle, il avait une existence factuelle et légale (Franklin, 1980). Les défenseurs de l'esclavage – ou de l'« institution particulière » comme on en vint à l'appeler – étaient confrontés à la tâche difficile de défendre l'institution particulière en développant une idéologie compatible à la fois avec les idéaux égalitaires américains et avec les concepts et les principes judéo-chrétiens.

Le racisme fut développé comme une idéologie justifiant la réduction des Noirs à l'esclavage et la colonisation des autres peuples de couleur dans le Tiers-Monde (van den Berghe, 1978). On a formulé les doctrines du racisme de manière à ce qu'elles soient compatibles à la fois avec les idéaux démocratiques américains et les préceptes judéo-chrétiens. On a développé une idéologie raciste élaborée qui définissait les Noirs comme non-humains, rendant ainsi inapplicable dans leur cas la doctrine américaine centrale selon laquelle « tous les hommes sont créés égaux ». Sur le plan religieux, les Noirs et les autres peuples du Tiers-Monde furent définis comme des païens qui ont besoin d'être conquis, réduits à l'esclavage ou colonisés pour qu'on puisse leur enseigner le christianisme et leur procurer le salut. L'idéologie raciste ainsi développée fut utilisée pour justifier des lois qui empêchaient les Noirs d'apprendre à lire et d'aller à l'école, dans les années précédant la Guerre Civile.

L'ESCLAVAGE ET LA GRANDE TRAHISON

L'institutionnalisation de l'esclavage dans les États du Sud et le statut de quasi-caste des Noirs « libres » dans le Nord, au début du 18e siècle, ont marqué d'une manière décisive les relations entre les races et l'éducation des Noirs pendant la période précédant la Guerre Civile. Le fossé entre le Nord et le Sud s'est graduellement agrandi à cause de différences culturelles, idéologiques et économiques. Alors que le Nord connaissait une croissance industrielle, le Sud devenait fortement dépendant du coton et de l'institution de l'esclavage.

Dès le début, l'esclavage a été remis en question par les abolitionnistes noirs et blancs du Nord. Comme dans les luttes ultérieures pour la justice sociale aux États-Unis, les abolitionnistes

ont souligné les incohérences entre les idéaux démocratiques américains, les préceptes judéo-chrétiens et la nature déshumanisante de l'esclavage. Les défenseurs sudistes de l'esclavage répliquaient avec des arguments sur l'infériorité innée des Noirs, sur l'influence civilisatrice de l'esclavage et sur la menace sinistre que représente le mélange des races pour l'État-nation. Les sudistes soutenaient que les Noirs étaient génétiquement inférieurs, mais en même temps, ils décrétaient des lois qui les empêchaient d'apprendre à lire et d'aller à l'école. Apparemment, leur croyance en l'infériorité génétique des Noirs avait quelque chose d'équivoque. Les arguments concernant la possibilité d'éduquer les Noirs, développés dans la période précédant la Guerre Civile, sont souvent répétés aujourd'hui, dans des mots et des symboles contemporains, par des leaders qui défendent le statu quo et par ceux qui se font les avocats de l'égalité des groupes ethniques opprimés de la nation (Jensen, 1969; Green, 1981).

L'esclavage a été une des causes majeures de la Guerre Civile américaine qui a fait rage de 1861 à 1865 et qui a coûté la vie à plus de 600 000 personnes. L'espoir né chez les Noirs pendant la Guerre Civile a été rapidement brisé par les événements qui se sont produits dans le Sud pendant la période de Reconstruction, une période où un Sud défait et brisé a tenté de se reconstruire. Avec l'aide et la protection du gouvernement des États-Unis et des nordistes, les Noirs purent participer pour la première fois à leurs gouvernements, à l'échelle de la localité et de l'État, et établir des écoles pour les jeunes Noirs. Cependant, cette brève lune de miel se termina lorsque les troupes du Nord se retirèrent du Sud en 1877. Certains historiens voient cet événement comme l'abandon des Noirs par le Nord et en parlent comme de la « grande trahison » par le Nord des Noirs fraîchement libérés.

L'ÉTABLISSEMENT DE COLLÈGES

Dans les années qui suivirent immédiatement la Guerre Civile, plusieurs institutions éducatives noires furent établies avec l'encouragement et le support financier de philanthropes nordistes. Le Hampton Normal and Agricultural Institute ouvrit ses portes en 1968, à Hampton, en Virginie. Le diplômé le plus fameux du Hampton Institute, Booker T. Washington, fonda le Tuskegee Institute en 1881. Ces deux instituts furent fondés pour donner une

éducation technique aux Noirs. Il y eut un âpre débat pour savoir s'il fallait donner aux Noirs nouvellement libérés une éducation technique ou libérale. D'autres institutions noires fondées pendant cette période optèrent pour un curriculum traditionnel d'arts libéraux: l'Université Fish, fondée en 1866, le collège Morehouse et l'Université Harvard, tous deux fondés en 1867. Divers groupes religieux ont souvent joué un rôle clé dans la fondation des premiers collèges noirs. Jusqu'à récemment, la plupart des Noirs américains qui allaient au collège ont fréquenté une de ces historiques institutions noires d'éducation supérieure qui ont été établies pendant la période qui a suivi la Guerre Civile. Plusieurs de ces institutions, comme Fish et Morehouse ont acquis une excellente réputation au cours des ans. Les collèges et les universités à prédominance noire sont encore très importants aujourd'hui pour l'éducation supérieure des élèves noirs aux États-Unis.

LA PÉRIODE POST-RECONSTRUCTION ET LA DOCTRINE « SÉPARÉ MAIS ÉGAL »

Pendant la période post-Reconstruction, des formes criantes de discrimination et de ségrégation furent établies légalement dans le Sud. Déterminé à « mettre les Noirs à leur place », le Sud a mis sur pied plusieurs institutions et plusieurs lois destinées à rétablir l'esclavage formellement sinon substantiellement. La taxe du bureau de votation (*poll tax*) fut établie pour empêcher les Noirs de voter, le Ku Klux Klan est né et la Cour suprême a donné une légitimité au concept d'institutions « séparées mais égales » dans la cause *Plessy vs Ferguson* (1886). Dans cette cause, Homer A. Plessy, qui était Noir à un huitième, s'était assis dans un terrain pour Blancs seulement et avait fait appel aux tribunaux lorsqu'il fut arrêté. La cause se rendit jusqu'en Cour suprême qui a déclaré constitutionnels les « services publics séparés mais égaux ». Dans la cause *Plessy*, le Cour suprême a sanctionné pour presque soixante ans la ségrégation raciale dans le Sud et dans le Nord. À la fin du 19e siècle et au début du 20e siècle, les Noirs devinrent également des victimes fréquentes de lynchages et d'autres formes de violence.

Alors que la cause *Plessy* indiquait que des institutions noires et blanches pouvaient constitutionnellement être séparées mais égales, les écoles établies pour les Noirs pendant cette période furent séparées mais nettement inférieures. Les manuels, les bâtiments et les équipements, le salaire et la formation des

enseignants étaient nettement de qualité inférieure dans les écoles noires. Des écoles délibérément séparées furent établies dans le Sud. Des écoles noires et blanches séparées se développèrent également dans le Nord à cause des lois, des coutumes, de la discrimination dans le logement et de la manipulation des frontières des districts scolaires (Weinberg, 1977). D'autres groupes minoritaires, comme les Mexicains et les Indiens, ont souvent fréquenté des écoles séparées pour les mêmes raisons que les Noirs dans le Nord. Pour ces groupes comme pour les Noirs, l'éducation était de qualité inférieure, sporadique, d'orientation assimilationniste, avec peu de respect ou de considération pour les cultures des élèves issus des minorités ethniques.

L'ÉDUCATION DES GROUPES ETHNIQUES AU DÉBUT DU VINGTIÈME SIÈCLE

Les premières décades du vingtième siècle furent une période difficile pour les Noirs et les autres minorités ethniques américaines. Plusieurs jeunes issus de minorités ethniques dans le Sud et le Sud-Ouest et appartenant à des familles de tenanciers et de travailleurs agricoles travaillaient de longues heures aux champs et n'allaient que très rarement sinon pas du tout à l'école. Lorsqu'ils y allaient, c'était habituellement dans des écoles séparées et inégales. Les enfants noirs du Sud devaient souvent marcher de quatre à huit milles pour se rendre à l'école pendant que les autobus conduisant les élèves blancs les dépassaient sur la route. Les élèves noirs étaient parfois l'objet de plaisanteries et de sarcasmes des enfants blancs voyageant en autobus.

Les Noirs des cités du Nord et les Mexicains dans le Sud-Ouest ont souvent eu des problèmes à recevoir une éducation dans les premières décades de ce siècle. Pendant les années 20, dans le district de Harlem à New York, les Noirs devaient souvent aller à l'école dans des écoles fortement surpeuplées, délibérément séparées et localisées dans des bâtiments de qualité inférieure (Weinberg, 1977, p. 73). En 1928, au moins 40 % des enfants mexicains-américains d'âge scolaire au Texas n'allaient pas à l'école, leur année scolaire était souvent deux fois plus courte que celle des enfants blancs et leurs écoles séparées. Dans au moins 17 districts scolaires du Texas, ces enfants n'allaient pas à l'école du tout (Manuel, 1930). Plusieurs des membres du bureau du district scolaire étaient de grands propriétaires qui façonnaient des politi-

ques scolaires cohérentes avec leurs besoins de « cheap labor » agricole plutôt qu'avec l'avancement académique des jeunes Mexicains-Américains. Comme l'écrit Weinberg : « En tant qu'instrument d'exploitation, l'école semblait n'être qu'une extension du champ de coton ou du hangar d'emballage des fruits » (1977, p. 147).

LA SECONDE GRANDE GUERRE ET LA NAISSANCE DE L'ÉDUCATION INTERGROUPE

Avant la Seconde Grande Guerre, la plupart des Noirs vivaient dans les États du Sud. Cependant, après le début de la guerre, plusieurs se sont joints à l'exode vers les cités du Nord et ont commencé à se chercher du travail dans les industries reliées à la défense. Plusieurs Noirs pauvres se sont rués vers les cités du Nord lorsqu'ils ont entendu des rumeurs d'une « terre de lait et de miel » là-bas, au Nord. Plusieurs sudistes blancs ont aussi migré vers le Nord à la recherche de travail dans les industries reliées à la défense pendant les années de guerre. Un nombre important de Mexicains ont traversé la frontière mexicaine pour se rendre dans les États du Sud-Ouest, dans le cadre d'un accord entre les États-Unis et Mexico qui autorisait les immigrants mexicains à travailler temporairement aux États-Unis.

La compétition pour le logement et le travail entre les Noirs et les Blancs dans les cités du Nord a créé des tensions raciales qui ont culminé dans quelques-unes des émeutes les plus sérieuses dans l'histoire de la nation. En 1943, des émeutes raciales ont éclaté dans plusieurs villes américaines, en particulier à Détroit, dans le district de Harlem à New York, et à Los Angeles. Dans l'émeute de Harlem, cinq personnes ont été tuées et 400 ont été blessées, tandis que le dommage à la propriété s'élevait à environ cinq millions de dollars. Trente-quatre personnes ont perdu la vie dans l'émeute de Détroit, des propriétés d'une valeur de plusieurs millions de dollars ont été détruites. Les Mexicains américains et les Blancs s'affrontèrent dans une série d'émeutes à Los Angeles pendant l'été 1943 (McWilliams, 1968).

L'irruption des émeutes a profondément affecté la nation et a stimulé les discussions et les actions visant à diminuer les tensions et les conflits sociaux. Les institutions éducatives ont réagi par une série de réformes qu'on a désignées par l'expression *éducation intergroupe* (Cook and Cook, 1954). Un des buts ma-

jeurs de l'éducation intergroupe était de réduire les incompréhensions et les préjugés raciaux et ethniques. Les activités visant à réduire les préjugés et à accroître la compréhension interraciale comprenaient l'implantation d'unités d'enseignement particulières sur divers groupes minoritaires, les exhortations contre les préjugés, l'organisation d'assemblées et de rencontres culturelles, la dissémination d'information sur les contextes sociaux, ethniques et religieux et le bannissement des livres comportant des préjugés et une dévalorisation des groupes ethniques. Un postulat fondamental du mouvement d'éducation intergroupe était que la connaissance factuelle développerait le respect et l'acceptation de divers groupes ethniques et raciaux (Banks, 1981).

Le mouvement d'éducation intergroupe différait en plusieurs points importants du mouvement d'éducation ethnique des années 60 et 70 qu'il préfigurait. Il était dominé par des éducateurs libéraux qui avaient une vision d'une société plus juste et plus tolérante. Rares furent les leaders de ce mouvement qui étaient Noirs ou qui appartenaient à d'autres groupes ethniques de couleur. En conséquence, les perspectives présentées à l'intérieur du mouvement d'éducation intergroupe étaient essentiellement celles de libéraux sympathiques plutôt que celles des minorités raciales et ethniques. L'idéologie qui dominait le mouvement d'éducation intergroupe était essentiellement une idéologie libérale assimilationniste où la société a été vue comme composée de gens très semblables mais qui ne faisaient pas l'objet de discrimination parce qu'ils conservaient des vestiges de différences culturelles (Glazer, 1977). À la différence du mouvement de renouveau ethnique qui est apparu à la fin des années 60, le mouvement d'éducation intergroupe ne postulait pas que l'école devrait aider à maintenir l'unicité culturelle des groupes ethniques.

LES ANNÉES 50 ET 60

Au cours des années 50 et 60, les États-Unis ont vécu une série d'événements liés aux relations entre les races qui ont profondément influencé la société américaine et l'éducation de ses groupes ethniques. Au début des années 50, la ségrégation des Noirs et des Blancs était profondément inscrite dans la vie sociale de tout le Sud et de plusieurs parties des États frontières et des États du Nord. L'Association nationale pour l'avancement des gens de couleur, une organisation majeure de lutte pour les droits civils

fondée en 1910, avait initialement tenté d'apporter une éducation égale pour les élèves noirs en travaillant à rendre « égales » leurs écoles séparées. Toutefois, dans les années 30 et 40, il devint évident à ses leaders que les écoles noires et blanches n'étaient pas en voie de devenir égales. Cette prise de conscience conduisit l'Association à entreprendre une bataille légale visant à déclarer inconstitutionnelles les écoles séparées.

La lutte fut longue et difficile. C'est par les collèges et les universités que l'Association commença sa bataille pour la déségrégation des institutions éducatives de la nation. En 1950, elle obtint une victoire légale majeure lorsque la Cour suprême annula des lois d'États qui empêchaient les Noirs de fréquenter les universités d'été en Oklahoma et au Texas (les cas *McLaurin vs Oklahoma State Regents* et *Sweatt vs Painter*). Après avoir réussi à abolir la ségrégation dans l'éducation supérieure des États du Sud et de la frontière, l'Association travailla à rendre inconstitutionnelle la ségrégation raciale dans les écoles publiques. Dans une décision marquante, le 17 mai 1954 (*Brown vs Board of Education of Topeka*), la Cour suprême a déclaré que les écoles séparées étaient « intrinsèquement inégales » et qu'elles niaient aux enfants noirs « la protection égale des lois garantie par le Quatorzième amendement » de la Constitution. La Cour renversait ainsi sa propre décision prise près de soixante ans plus tôt dans le cas *Plessy* (1896) lorsqu'elle avait supporté le principe des « services publics séparés mais égaux ».

LA RÉVOLTE DES NOIRS ET LES MOUVEMENTS DE RÉSURGENCE ETHNIQUE

Plusieurs événements ont donné naissance au mouvement des droits civiques noirs qui est apparu dans les années 60 et qui a stimulé la montée d'une irruption de mouvements ethniques au sein d'autres groupes ethniques. Parmi les événements importants qui ont pavé la voie de la révolte noire dans les années 60, il faut mentionner les décisions de la Cour suprême qui a déclaré inconstitutionnelle la ségrégation dans les universités d'État dans le Sud et à la frontière, l'ordre exécutif du président Truman en 1948 qui interdisait la ségrégation dans les forces armées et la décision *Brown*. Ces événements ont créé de l'espoir et ont permis aux Noirs d'envisager la possibilité d'un changement. La tentative du gouvernement fédéral et du système fédéral de justice d'éliminer

les formes les plus criantes de discrimination ont stimulé les Noirs à chercher à obtenir plus de droits garantis par la Constitution. Les Noirs utilisèrent l'idéologie égalitariste qui est la pierre angulaire de la Constitution et de la Charte des droits pour justifier et pour légitimer leur quête en vue d'exercer pleinement leurs droits civiques.

Le boycott des autobus à Montgomery dirigé par Martin Luther King en 1955 fut un événement important qui marqua le début du mouvement des droits civiques. Le mouvement acquit un momentum accru lorsque par des « sit-in », des défilés de la liberté et des marches, on chercha à forcer l'abolition de la ségrégation et à exercer des pressions pour l'égalité de tous les Américains. Une législation libérale conçue par le gouvernement fédéral pour arrêter la croissance du mouvement des droits civiques contribua en réalité à lui donner plus de momentum. Le Civil Rights Act de 1964, le plus englobant de l'histoire de la nation, apporta une réponse à plusieurs des revendications et stimula la croissance du mouvement des droits civiques.

Le mouvement devint de plus en plus militant lorsque des leaders noirs plus jeunes et plus stridents comme Stokeley Carmichael et H. Rap Brown firent leur apparition et confrontèrent des leaders établis comme Martin Luther King et Roy Wilkins. Un groupe militant était apparu au sein du mouvement des droits civiques vers le milieu des années 60 et la légitimité des leaders établis commençait à être de plus en plus remise en question. Entre le milieu et la fin de cette décennie, une série d'émeutes raciales sérieuses et de rébellions se produisit dans plusieurs villes. En août 1965, trente-cinq personnes perdirent la vie dans le district Watts de Los Angeles. Des centaines d'autres furent blessées et les pertes et dommages à la propriété s'élevèrent à 40 millions de dollars. La pire rébellion de cette période se produisit à Détroit, le soir du 22 juillet 1967. Au moins quarante-quatre personnes furent tuées pendant cette irruption de violence et environ deux mille furent blessées.

MISE SUR PIED D'UNE COMMISSION NATIONALE SUR LES DÉSORDRES

Les émeutes des années 60 laissèrent la nation abasourdie et stimulèrent des actions par tout un éventail d'agences et d'insti-

tutions gouvernementales et privées, incluant le gouvernement fédéral et celui des États, des agences volontaires, des écoles et des collèges. Une Commission prestigieuse fut désignée par le président Lyndon B. Johnson pour identifier les causes des émeutes et pour faire des recommandations qui aideraient à diminuer la tension sociale dans la nation et à améliorer le statut social et économique des Noirs. La Commission, présidée par le gouverneur Otto Kerner de l'Illinois, fut critiquée par des militants qui trouvaient que ses membres étaient trop liés à l'« establishment » et trop conservateurs. La Commission adopta une position nette sur les causes des problèmes raciaux aux États-Unis et formula l'avertissement que la nation était en train de se diviser en deux sociétés, l'une noire, l'autre blanche, séparées et inégales (Rapport de la Commission consultative sur les désordres civils, 1968). Elle mit de l'avant une série de propositions globales touchant l'emploi, l'éducation, le système de bien-être social et l'habitation et visant à diminuer la tension raciale dans la nation et à améliorer les conditions sociales et économiques des Américains noirs.

Comme les membres de la Commission appartenaient à l'« establishment », son message et ses recommandations avaient une plus grande légitimité. Ce qui apparaissait initialement comme une faiblesse de la Commission aux yeux des militants devint l'une de ses plus grandes forces: un groupe de membres respectés de l'establishment étaient parvenus à la conclusion que l'establishment lui-même était la cause principale des problèmes raciaux dans la nation. Le rapport de la Commission Kerner (c'est ainsi qu'on l'a appelé), provoqua beaucoup de controverses et de discussions productives sur la condition des Américains noirs et sur la responsabilité de la société globale de les aider à obtenir l'égalité économique et politique.

Quelques leaders de groupes minoritaires critiquèrent la Commission Kerner parce qu'elle considérait les problèmes raciaux et ethniques aux États-Unis essentiellement comme noirs-blancs plutôt que multi-ethniques. Ce n'est que plus tard que se développa la dimension multi-ethnique du mouvement des droits civiques. Au fur et à mesure que ce mouvement prit de la maturité, de plus en plus de groupes ethniques commencèrent à faire écho à la voix des Noirs américains et à indiquer comment ils avaient été exploités dans la société américaine. Les Américains d'origine mexicaine, portoricaine, asiatique ainsi que les Amérindiens exprimèrent leurs frustrations et leurs espoirs et, comme les Noirs,

formulèrent des exigences à l'endroit des institutions éducatives et autres. Plus tard dans le mouvement, des groupes ethniques blancs exprimèrent leur rage ethnique et demandèrent réparation.

LA RÉPONSE ÉDUCATIVE AUX MOUVEMENTS ETHNIQUES

À la fin des années 60, les groupes ethniques formulèrent plusieurs exigences à l'égard des institutions, éducatives et autres. Ils réclamaient une révision des manuels de manière à ce que leurs enfants puissent se reconnaître dans le curriculum, l'engagement d'un plus grand nombre d'enseignants et d'administrateurs issus des minorités, la légitimation et (ou) l'enseignement de leurs langues dans les écoles publiques et l'intégration de leurs histoires au curriculum des écoles et des collèges. Ils réclamaient également qu'un plus grand nombre d'étudiants issus de minorités soient admis dans les collèges et les universités.

À cause de l'atmosphère de tension raciale et de polarisation politique où se sont développées ces exigences, les éducateurs y ont souvent répondu sans suffisamment de réflexion et de planification, en cherchant essentiellement à faire taire la protestation ethnique plutôt qu'à institutionnaliser des programmes ethniques ou à faire des changements significatifs dans les institutions existantes. On créa rapidement des cours d'histoire ethnique, on engagea souvent pour les enseigner des individus qui n'avaient pas la compétence requise et on peignit en brun les faces blanches dans les manuels. La plupart des premiers programmes d'études ethniques aux États-Unis se fondaient sur le postulat que seuls les membres d'un groupe ethnique particulier avaient besoin d'en étudier l'histoire et la culture. C'est ainsi qu'on ne retrouvait généralement des cours de *black studies* que dans les écoles fréquentées surtout par les Noirs tandis que les cours d'études mexicaines ne se donnaient que dans les écoles où il y avait un bon nombre de jeunes d'origine mexicaine.

ACTIONS LÉGISLATIVES ET JUDICIAIRES

Pour répondre aux mouvements de résurgence ethnique, on a décrété une législation à l'échelle des États et du fédéral. La plus grande partie de cette législation était d'orientation compensatoire : elle visait à aider les jeunes issus des minorités à acquérir les

connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour pouvoir être assimilés dans la société dominante et non à encourager la persistance culturelle qui était souvent un des buts exprimés par les avocats de l'éducation pour les groupes ethniques. Cette législation a rarement été conçue pour changer la totalité du curriculum de manière à ce que tous les élèves puissent étudier les cultures et l'histoire des groupes ethniques. Parmi les législations importantes décrétées pendant cette période, il faut mentionner: les amendements (Title I) à l'Acte de l'éducation élémentaire et secondaire de 1965 qui visaient à accorder une assistance aux agences éducatives engagées dans l'éducation des enfants issus de familles à faible revenu; l'amendement (Title VI) au même Acte qui fournissait des fonds spéciaux aux élèves qui parlaient une langue autre que l'anglais (Acte de l'éducation bilingue, 1968); et l'amendement (Title IX) qui fournissait des fonds pour le développement et la dissémination de matériel touchant l'histoire et la culture des groupes ethniques et pour former des enseignants à incorporer un contenu ethnique dans le curriculum (Acte des études de l'héritage ethnique, 1972)

Dans les années 70, les Cours fédérales et les Cours de district ont également développé des politiques touchant l'éducation des groupes ethniques. Dans une cause décidée en 1974, *Law vs Nichols*, la Cour suprême a déclaré que le district scolaire de San Francisco refusait aux étudiants chinois qui ne parlaient pas anglais une possibilité significative de participer au programme éducatif public et violait l'Acte des droits civils de 1964 en ne leur fournissant pas de cours de langue anglaise. Plusieurs observateurs et supporteurs de l'éducation bilingue ont interprété l'action de la Cour comme signifiant que le district devait établir un programme bilingue plutôt qu'un programme d'anglais langue seconde. Cependant, la Cour permit au district scolaire de San Francisco de décider de la manière dont il fournirait l'instruction en langue anglaise aux élèves chinois. Dans le cas *Martin Luther King Jr Elementary school Children vs Ann Arbor School District* (Smitherman, 1981), une Cour fédérale de district au Michigan déclara que le district scolaire d'Ann Arbor devait fournir une formation aux enseignants pour qu'ils puissent mieux comprendre l'anglais noir et en tenir compte lorsqu'ils enseignent à des élèves qui le parlent. Les décisions *Law* et *King* furent toutes les deux très controversées et soulevèrent des débats acerbes sur leur signification et leurs implications éducatives.

LES MOUVEMENTS ETHNIQUES PRENNENT DE L'ENVERGURE

Lorsque le mouvement des droits civiques entra dans ses phases ultérieures, de plus en plus de groupes se croyant victimes de discrimination commencèrent à articuler leurs griefs et à formuler des exigences à l'égard des institutions d'éducation et d'autres agences gouvernementales. Les Noirs étaient aux premières lignes du mouvement des droits civils lorsqu'il apparut. Au fur et à mesure qu'il se développa, d'autres groupes ethniques de couleur, les Américains d'origine mexicaine et les Amérindiens joignirent le mouvement, dont le focus et l'envergure furent ainsi élargis. Plus tard, des groupes ethniques blancs, en particulier les Américains d'origines juive, italienne et polonaise signalèrent des secteurs où ils étaient victimes de discrimination dans la société américaine et revendiquèrent des droits spécifiques. Dans un livre où il ne mâchait pas ses mots, *The Rise of The Unmeltable Ethnics*, Michael Novak (1971) exprima les frustations et les espoirs de plusieurs groupes ethniques blancs des États-Unis qui se croyaient victimes de discrimination. La plupart de ces groupes venaient de l'Europe du Sud, du Centre et de l'Est. Ils étaient essentiellement composés de Grecs, d'Italiens, de Polonais et d'autres groupes slaves. En 1979, la Commission américaine sur les droits civils effectua une consultation dont le rapport s'intitulait *Civil Rights, Issues of Euro-Ethnic Americans in the United States: Opportunities and Challenges* (1979).

Le focus du mouvement des droits civiques s'élargit encore davantage lorsque les femmes, les handicapés et les personnes âgées identifièrent des secteurs où ils étaient victimes de discrimination dans la société américaine et demandèrent réparation. Comme d'autres groupes qui se considéraient victimes de discrimination, ces groupes firent des pressions pour obtenir une législation et des programmes éducatifs visant à leur donner des chances équitables dans la société américaine. Les groupes pour les droits des femmes ont connu une victoire majeure en 1972 lorsque les amendements (Title IX) furent décrétés en éducation. Selon ces amendements, « Personne ne peut, sur la base du sexe, être exclu de la participation, privé des bénéfices ou être l'objet de discrimination en relation à tout programme éducatif ou à toute activité qui reçoit une assistance financière du fédéral ».

En 1975, un Acte important touchant l'éducation des élèves handicapés fut décrété par le Congrès: la Loi publique 94-142,

qu'on a appelée l'Acte de l'éducation pour tous les enfants handicapés. Cet Acte exige que les élèves handicapés soient dans l'environnement éducatif le moins restrictif, compte tenu de leurs besoins, et qu'on développe un programme éducatif individualisé pour chaque enfant. Ce programme individualisé doit spécifier clairement les services exigés pour rencontrer les besoins éducatifs de chaque enfant.

Les amendements à l'éducation de 1972 (Title IX) et la Loi publique 94-142 contribuèrent non seulement à élargir le focus du mouvement des droits ethniques, mais ils suscitèrent énormément de discussions et de controverses parmi les éducateurs. Ces Actes avaient tous deux des implications majeures sur la façon dont on éduque les filles et les handicapés dans les écoles. Ce qui souleva particulièrement la controverse dans l'Acte de 1972, c'est que plusieurs éducateurs se voyaient obligés de faire des changements majeurs dans leurs écoles, comme de créer les mêmes programmes athlétiques pour les filles que ceux qui existaient pour les garçons, sous peine de perdre leurs fonds fédéraux. Quant à la Loi publique 94-142, elle fut controversée parce qu'elle exigeait que les élèves souffrant d'un handicap léger soient éduqués dans des classes régulières ; plusieurs enseignants avaient beaucoup d'appréhensions à ce sujet, car rares étaient ceux qui avaient enseigné aux élèves handicapés.

ACTIONS PAR LES ÉTATS ET PAR LES ORGANISATIONS PROFESSIONNELLES

En plus de la législation fédérale qui oblige les institutions éducatives à mettre sur pied des programmes et des pratiques concernant les groupes ethniques, les femmes et les handicapés, plusieurs États ont également décrété des lois en ce sens. Des États comme l'Iowa, la Californie et le Minnésota ont décrété une législation qui oblige les éducateurs à développer des critères de sélection des manuels scolaires pour qu'ils décrivent les contributions des groupes ethniques, et à fournir aux enseignants une formation sur l'histoire et la culture des groupes ethniques. Dans ces trois États, on a pris de nombreuses mesures pour appliquer cette législation.

Des organisations professionnelles nationales influentes se développèrent et publièrent des énoncés de politique, souvent

adoptés par leur bureau de direction, qui pressaient les institutions éducatives de mettre sur pied des programmes et des pratiques reliées à la diversité culturelle et ethnique. Le bureau de direction de l'American Association of Colleges of Teacher Education adopta en novembre 1973 un énoncé de politique sur l'éducation multiculturelle (*No One Model American*). Une partie de cet énoncé était formulée comme suit: « L'éducation multiculturelle rejette l'idée que les écoles devraient chercher à éliminer les différences culturelles ou qu'elles devraient se contenter de tolérer le pluralisme culturel. L'éducation multiculturelle affirme plutôt que les écoles devraient s'orienter vers l'enrichissement culturel de tous les élèves et de tous les jeunes par des programmes enracinés dans la préservation et l'extension des alternatives culturelles » (American Association for Teacher Education, 1973). Le bureau des directeurs du National Council for the Social Studies publia lui aussi une prise de position influente supportant l'éducation multiculturelle et décrivant des façons de la mettre en œuvre dans les écoles (Banks *et alii*, 1976).

À la fin des années 70, les institutions éducatives des États-Unis étaient donc confrontées par une série de mandats et de pressions qui les poussaient à mettre sur pied des programmes et des pratiques reliés aux divers groupes ethniques et culturels. Cela incluait les exigences des groupes ethniques eux-mêmes, les lois du fédéral, des États et des municipalités, les décisions judiciaires ainsi que les recommandations et les exigences des organisations professionnelles et d'accréditations. En mai 1977, la principale organisation nationale d'accréditation des programmes de formation d'enseignants, le National Council for the Accreditation of Teacher Education, adopta une norme qui exigeait des institutions membres – environ 80% des institution qui forment des maîtres aux États-Unis – d'avoir des composantes multiculturelles dans leurs programmes de formation de maîtres: « Les programmes de formation de maîtres doivent comporter une instruction en éducation multiculturelle. On doit porter une attention à l'éducation multiculturelle dans des cours, des séminaires, des lectures dirigées, des expériences de laboratoires et des cliniques, dans des expériences pratiques et divers types d'expériences de terrain » (National Council for the Accreditation of Teacher Education, 1977, p. 4).

LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION MULTICULTURELLE

Les premières réponses éducatives aux mouvements de résurgence ethnique des années 60 ont été des cours spécialisés d'études ethniques et des programmes centrés sur des groupes ethniques spécifiques, comme les Afro-Américains et les Américains d'origine mexicaine. Avec la pression d'un nombre croissant de groupes ethniques qui voulaient qu'on leur accorde une attention particulière dans le curriculum, on développa des cours d'études ethniques et des programmes portant sur un large éventail de groupes ethniques.

Avec la maturation du mouvement des études ethniques, les éducateurs commencèrent à se rendre compte que l'incorporation d'un contenu ethnique dans le curriculum était nécessaire, mais ne suffisait pas pour aider les jeunes issus des minorités ethniques à accéder à l'égalité des chances en éducation. En conséquence, les études ethniques évoluèrent en un mouvement éducatif plus large qui incluait à la fois l'enseignement d'un contenu ethnique et des changements dans certains aspects de l'environnement scolaire. Ce mouvement, qu'on désigne comme l'éducation ***multi-ethnique***, se centra sur toutes les variables majeures de l'environnement scolaire, ce qui inclut les attitudes et les attentes des enseignants, les langues qui sont respectées et enseignées à l'école, la culture scolaire, les normes et les valeurs de l'école, le curriculum ainsi que les procédures d'évaluation et de test. Le but le plus important de l'éducation multi-ethnique est de réformer les principales variables de l'environnement scolaire de manière à ce que les élèves de tous les groupes ethniques et raciaux accèdent à l'égalité en éducation (Banks, 1981).

Comme des groupes de plus en plus nombreux, en particulier les femmes et les handicapés, commençaient à exiger que l'école respecte leur culture et les aide à accéder à l'égalité, les institutions éducatives commencèrent à considérer l'ensemble de ces divers groupes comme une collectivité et à répondre à leurs besoins par un seul bloc de cours, de programmes et de projets. ***L'éducation multiculturelle*** est ainsi apparue aux États-Unis comme un concept qui incorpore les préoccupations et les besoins d'un grand nombre de groupes culturels et ethniques. On la conçoit souvent ici d'une manière qui inclut un large éventail de groupes: groupes ethniques, religieux, linguistiques, classes socia-

les, groupes de sexe et groupes d'âge, handicapés (Gollnick et Chinn, 1983).

Cette tentative américaine de conceptualiser et de mettre en œuvre une forme très inclusive d'éducation interculturelle a suscité beaucoup de débats et de controverses. Pour certaines minorités ethniques, lorsque l'éducation interculturelle est conceptualisée d'une manière qui inclut ainsi plusieurs groupes différents, elle distrait l'attention des victimes véritables du racisme et de la discrimination, les groupes ethniques de couleur. Selon certains critiques de l'éducation multiculturelle aux États-Unis, le concept élargi d'éducation multiculturelle n'est pas suffisamment centré sur le racisme institutionnel et, parfois, le néglige complètement. Quelques observateurs croient que l'un des buts de l'éducation multiculturelle est de détourner l'attention du racisme et des problèmes des minorités ethniques de couleur du pays.

Selon certains, lorsqu'elle est conceptualisée d'une manière large et inclusive, l'éducation multiculturelle ne traite pas adéquatement des problèmes uniques de chacun des divers groupes parce que leurs problèmes sont trop particuliers pour pouvoir être abordés ainsi d'une manière générale. Geneva Gay (1983) est de cet avis:

> Une autre menace potentielle à l'éducation multi-ethnique vient de l'intérieur. S'il est vrai que toute idée éducative doit croître et changer si elle veut passer avec succès l'épreuve du temps, une telle croissance doit se faire à l'intérieur de frontières raisonnables et maintenir un certain degré de continuité. Si on ajoute trop rapidement trop de dimensions nouvelles, l'idée originelle risque d'être déformée et rendue méconnaissable. C'est ce qui peut avoir commencé à se produire dans le cas de l'éducation multi-ethnique (p. 563).

LA DÉSÉGRÉGATION SCOLAIRE, UN RÊVE NON RÉALISÉ

La plupart des phases du développement de l'éducation multiculturelle aux États-Unis ont été marquées par des débats et des controverses. Depuis le tout début, la déségrégation a été accompagnée de débats acerbes, de controverses et parfois de violence. Après des années de retard, de violence et de conflits, le Sud a finalement réussi la déségrégation de ses écoles publiques.

La bataille s'est alors transportée au Nord et à l'Ouest où la ségrégation scolaire s'est développée à cause de la ségrégation dans le logement et de la manipulation des frontières des districts scolaires plutôt qu'à cause des lois.

C'est donc dans le Nord et dans l'Ouest et non dans le Sud que se sont déroulées les principales luttes pour la déségrégation dans les années 70. Dans les villes du Nord, la résistance fut souvent aussi tenace et violente qu'elle l'avait été dans le Sud. Le Nord ne pouvait plus pointer le Sud du doigt et le traiter de raciste. Les parents blancs du Nord soutenaient qu'ils s'opposaient à la déségrégation scolaire non parce qu'ils n'aimaient pas les Noirs, mais parce qu'ils voulaient des écoles de quartier. Plusieurs parents blancs déménagèrent dans les banlieues ou envoyèrent leurs enfants dans des écoles privées plutôt que de les envoyer dans les écoles publiques où s'appliquait la déségrégation. On a appelé « la fuite des Blancs », cet exode vers les banlieues. Même s'il y a des villes américaines où la déségrégation scolaire fonctionne, à Austin, Texas ou à Seatle, Washington, par exemple (National Education Association, 1984), l'espoir soulevé par la décision *Brown* et la déségrégation scolaire demeurent un rêve en grande partie non réalisé.

Le Sud a réussi, après beaucoup d'efforts, la déségrégation des écoles publiques. Toutefois, plusieurs écoles du Sud sont en voie de redevenir séparées parce que les Blancs déménagent dans les banlieues ou envoient leurs enfants dans des écoles privées. La ségrégation scolaire s'accroît également dans les grandes villes du Nord et de l'Ouest. Dans plusieurs districts scolaires urbains, on retrouve surtout des minorités ethniques. En 1984, c'est des minorités ethniques que provenaient la majorité des élèves qui se sont inscrits dans les écoles de 23 des 25 plus grandes villes américaines (American Council on Education, 1984). Un nombre important d'élèves de minorités ethniques appartenant à la classe moyenne ont également déserté l'école publique pour l'école privée (Coleman *et alii*, 1981). En conséquence, la population scolaire des écoles publiques des plus grandes villes américaines est non seulement de moins en moins blanche mais également de plus en plus pauvre.

Même dans les écoles où s'applique la déségrégation, les classes sont souvent séparées parce que les élèves blancs se retrouvent d'une manière disproportionnée dans les classes pour

les plus doués. Au cours des dernières années, on a vu se multiplier aux États-Unis les manifestations d'un mouvement pour l'éducation des élèves les plus doués. Les parents blancs de classe moyenne qui choisissent de garder leurs enfants dans les écoles publiques obtiennent souvent qu'ils soient placés dans des classes spéciales pour élèves doués et talentueux. Les parents de minorités ethniques, vivant souvent dans la pauvreté, ne sont pas aussi habiles à manipuler le système scolaire afin d'obtenir des bénéfices spéciaux ou des classes spéciales pour leurs enfants. En conséquence, les classes et les programmes pour élèves doués et les classes et programmes spéciaux recrutent surtout des Blancs dans plusieurs districts scolaires où s'applique la déségrégation.

Plusieurs parents de tous les groupes culturels et raciaux ne croient plus à la déségrégation scolaire ou au « busing » comme on l'appelle communément. Plusieurs parents noirs croient que ce sont les Noirs qui ont le plus perdu dans la déségrégation scolaire et que les gains ont été illusoires. Plusieurs parents blancs s'y opposent parce qu'ils ne croient plus à la qualité de l'école dans plusieurs districts urbains et sont mal à l'aise lorsque leurs enfants sont transportés en autobus dans les écoles fréquentées par des élèves de divers groupes ethniques et de diverses classes sociales. Certains parents de culture hispanique s'opposent à la déségrégation parce qu'ils veulent que leurs enfants soient éduqués dans leurs communautés locales, dans des écoles qui reflètent leur culture, leur langue et leurs traditions.

Même si plusieurs groupes ont cessé de croire à la déségrégation scolaire et au rêve qui a été légalisé dans la décision *Brown*, elle est encore la loi du pays aux États-Unis. En dépit des obstacles, la plupart des écoles de district satisfont aux exigences de la loi sur la déségrégation scolaire. Dans quelques cas, comme à Seattle et à Austin, on enregistre quelques succès.

La question de la déségrégation scolaire illustre bien le dilemme qui a marqué toute l'histoire américaine: l'engagement américain en faveur d'idéaux égalitaires, l'écart entre ces idéaux et la réalité, l'incapacité à mettre ces idéaux en pratique, mais la ténacité dans l'effort pour y parvenir. Les États-Unis n'ont pas abandonné leurs efforts pour parvenir à la déségrégation scolaire parce que des écoles séparées et une société marquée par la ségrégation sont incompatibles avec les idéaux égalitaires américains. La tentative tenace mais fragile pour parvenir à la déségréga-

tion des écoles américaines se poursuivra vraisemblablement à cause des lois du pays et des idéaux égalitaires sur lesquels elles se fondent.

LE DÉBAT IDÉOLOGIQUE AUTOUR DE L'ÉDUCATION MULTICULTURELLE

La déségrégation scolaire n'est qu'une des questions touchant l'éducation multiculturelle qui divisent profondément l'opinion américaine et soulèvent des débats passionnés. Les politiques d'action positive, l'éducation bilingue et biculturelle, la promotion par l'école de la diversité culturelle et les moyens susceptibles de permettre aux groupes ethniques minoritaires d'accéder à l'égalité, voilà des questions qui divisent tout autant le public que les spécialistes. Les Américains sont souvent en profond désaccord sur ces questions parce qu'ils ont des croyances et des idéologies différentes sur ce que devrait être le rôle véritable des écoles supportées par l'État, sur la nature de la race et de l'ethnicité dans la société américaine, sur le rôle que devrait jouer l'école publique dans le maintien des valeurs, des cultures et des langues des élèves issus des minorités ethniques.

On peut difficilement classifier l'éventail des opinions et des idéologies concernant l'éducation des groupes ethniques et culturels aux États-Unis. Les diverses opinions et idéologies vont de l'option assimilationniste qui soutient que le but principal de l'école devrait être de socialiser les jeunes issus des minorités ethniques de manière à ce qu'ils puissent participer effectivement à la culture dominante (Thernstrom, 1980), à l'option pluraliste qui croit que l'école devrait jouer un rôle majeur pour aider les jeunes issus des minorités ethniques à maintenir leur culture et leur langue et à acquérir les valeurs et les habiletés nécessaires pour participer à la réforme radicale de la société américaine.

Les assimilationnistes et les pluralistes ont des conceptions nettement différentes des buts et des finalités de l'éducation. Pour les assimilationnistes, les orientations et la nature de la société américaine sont essentiellement ce qu'elles devraient être et les problèmes majeurs des groupes ethniques proviennent du fait qu'ils ne participent pas pleinement à cette société. Les assimilationnistes postulent qu'il en est ainsi principalement parce qu'il leur manque la connaissance, les habiletés et les attitudes nécessai-

res pour participer pleinement à la culture commune. Lorsqu'ils acquerront cette connaissance, ces habiletés et ces attitudes, ils seront en mesure d'être intégrés structurellement à la société dominante.

Pour les assimilationnistes, le principal but de l'éducation des minorités ethniques et culturelles devrait être de les aider à acquérir les connaissances, les attitudes et les habiletés nécessaires pour participer à la société dominante. Les programmes qui favorisent la persistance culturelle comme, par exemple, l'éducation bilingue ou les études ethniques, retarderont la capacité des enfants issus des communautés ethniques de fonctionner dans la culture américaine dominante. Pour les éducateurs assimilationnistes, la modernité et les cultures ethniques traditionnelles sont conçues comme intrinsèquement contradictoires. Pour réussir dans la culture commune de l'État-nation, les jeunes issus des minorités ethniques doivent être libérés de leur culture et de leurs affiliations à leur groupe d'appartenance.

L'éducateur pluraliste croit que les membres des groupes ethniques minoritaires ne peuvent obtenir l'égalité dans la société américaine, parce qu'ils sont traités d'abord comme membres d'un groupe et ensuite seulement comme individus (Dickerman, 1973). Les pluralistes rejettent donc la conception de la société américaine de l'assimilationnisme, conception centrée sur la « chance individuelle ». Selon eux, l'éducation devrait favoriser la persistance culturelle et l'identité ethnique et aider les jeunes à acquérir les connaissances, attitudes et habiletés nécessaires pour participer à la réforme de la société américaine pour qu'elle devienne plus juste pour leur groupe et les autres groupes ethniques. Les pluralistes croient que l'éducation devrait favoriser la persistance culturelle et la réforme de la société, et non simplement assimiler les jeunes issus des groupes ethniques minoritaires à la société existante.

Un groupe d'éducateurs dont les membres pourraient être appelés biculturalistes et multiculturalistes (Ramirez et Castaneda, 1974) a fait son apparition aux États-Unis. Ils croient qu'il est important que les jeunes des minorités ethniques acquièrent les connaissances, les attitudes et les habiletés nécessaires pour fonctionner efficacement dans la culture dominante. Toutefois, ils pensent également que la culture nationale a besoin de nouveaux idéaux et qu'elle peut être enrichie par les valeurs, les perspecti-

ves et les points de vue qui font partie des cultures des groupes minoritaires (Greenbaum, 1974). Les biculturalistes croient également qu'un curriculum qui reflète les cultures, les perspectives et l'histoire des groupes ethniques aidera les élèves issus de ces groupes à avoir une meilleure performance scolaire parce que les élèves apprennent mieux dans un environnement éducatif qui reconnaît la validité de leur culture et est cohérent avec leurs modes d'apprentissage.

Les pluralistes et les biculturalistes ont eu une influence significative sur le curriculum et sur les politiques éducatives du pays dans les années 60 et 70. Plusieurs manuels scolaires furent révisés de manière à mieux refléter les expériences et les cultures des groupes ethniques; pour la première fois, on a engagé des membres des groupes minoritaires dans plusieurs écoles, collèges et universités; on a établi des programmes, des bureaux et des projets multiculturels dans plusieurs districts scolaires; enfin, plusieurs éducateurs sont devenus beaucoup plus sensibles aux cultures et aux besoins des élèves issus des minorités ethniques et beaucoup mieux renseignés à ce sujet.

Toutefois, l'influence des éducateurs pluralistes et biculturalistes s'est considérablement affaiblie dans les dernières années. On a vu naître aux États-Unis un mouvement néo-conservateur qui est caractérisé par une forte insistance sur l'assimilation, la fierté nationale et le patriotisme. Plusieurs manuels scolaires récents contiennent moins d'information sur les groupes ethniques que ceux des années 70; plusieurs districts scolaires ont fermé leurs bureaux pour l'éducation multiculturelle et les questions ethniques ont une faible priorité sur l'agenda de plusieurs écoles et de plusieurs collèges.

Comme cela s'est produit dans le passé lorsque le pluralisme a remis en question la dominance de l'assimilationnisme dans la vie américaine, les assimilationnistes ont gagné la bataille pour le contrôle des écoles américaines dans les années 60 et 70. Toutefois, leur victoire n'est ni totale ni complète. Des éléments partiels du mouvement de réforme ethnique commencent lentement à s'institutionnaliser dans les écoles, les collèges et les universités du pays. Le fort mouvement pluraliste des années 70 a laissé un héritage durable. Même s'il y a moins de manuels scolaires noirs et hispaniques aujourd'hui qu'à l'apogée du mouvement de renouveau ethnique au début des années 70, presque tous les manuels

d'histoire et de sciences sociales incluent des informations sur la vie des minorités ethniques du pays. Plusieurs districts scolaires ont développé et exigent l'utilisation de critères qui stipulent que les manuels scolaires doivent refléter les cultures et les expériences des groupes ethniques et des femmes.

I. y a d'autres signes que le mouvement ethnique des années 60 et 70 a laissé une marque sur la société américaine et que le pays ne peut plus effacer les questions ethniques de son agenda. La norme du NCATE qui exige que les institutions de formation de maîtres incluent l'éducation multiculturelle dans leur curriculum est un des héritages les plus importants du mouvement ethnique de la dernière décade. Beaucoup d'enseignants du pays apprennent, d'une manière ou d'une autre à connaître la diversité culturelle de la société américaine et ses implications pour l'enseignement. Étant donné l'énorme croissance de la population ethnique au États-Unis entre 1970 et 1980, en grande partie à la suite de l'immigration en provenance du Mexique, de la Chine, de la Corée, de l'Indonésie et des Philippines, il est essentiel que le pays non seulement reconnaisse mais agisse d'une manière créatrice et efficace dans l'éducation de sa population croissante d'élèves issus des minorités ethniques.

Les puissantes forces assimilationnistes, patriotiques et nationalistes qui occupent présentement le haut du pavé aux États-Unis constituent un défi sérieux pour les idéaux et les développements pluralistes. Pourtant, le pluralisme ethnique et culturel est trop profondément enraciné dans la vie américaine pour pouvoir être déraciné ou refoulé complètement. La guerre entre l'assimilationnisme et le pluralisme continuera à exister dans la société américaine (Apter, 1977). Ni l'une ni l'autre de ces deux forces ne connaîtra jamais une victoire complète. Le pendule continuera à osciller dans un sens ou dans l'autre. L'assimilationnisme et le pluralisme sont destinés à coexister aux États-Unis, dans un équilibre délicat mais tendu.

RÉFÉRENCES

American Association of Colleges for Teacher Education, *No One Model American* (pamphlet), Washington (D.C.), The American Association of Colleges for Teacher Education, 1973.

American Council on Education, « Minority changes hold major implications for US », *Higher Education and National Affairs*, 9 mars 1984, p. 8.

APTER, D. E., « Political life and pluralism », In M. M. Turmin et W. Plotch (ed.), *Pluralism in a Democratic Society*, New York, Preager, 1977, p. 58-91.

BAILEY, T. A., *The American Pageant: A History of the Republic*, second edition, Boston (D.C.), Heath and Company, 1961.

BANKS, J. A., *Multiethnic Education: Theory and Practice*, Boston, Allyn and Bacon, 1981.

BANKS, J. A. *et alii*, *Curriculum Guidelines for Multiethnic Education*, Washington (D.C.), National Council of the Social Studies, 1976.

BANKS, J. A. et S. SEBESTA, *We Americans: Our History and People*, vol. II, Boston, Allyn and Bacon, 1982.

BERROL, S., « Public schools and immigrants: the New York experience », In J. B. WEISS (ed.) *American Education and the European Immigrant*, Urbana, University of Illinois Press, 1982, p. 31-43.

CARTER, T. P., *Mexican Americans in School: A History of Educational Neglect*, New York, College Entrance Examination Board, 1970.

COLEMAN, J. S., T. HOFFER, et S. KILGORE, *Public and Private Schools*, Chicago, National Opinion Research Centre, 1981.

COOK, L. et E. COOK, *Intergroup Education*, New York, McGraw-Hill, 1954.

CUBBERLEY, E. P., *Changing Conceptions of Education*, Boston, Houghton Miffin, 1909.

The Declaration of Independence, réimprimé dans *The Annals of America*, Chicago, *Encyclopeadia Britannica*, vol. II, 1968, p. 447-449.

DICKEMAN, M., « Teaching cultural pluralism », in J. A. Banks (ed.), *Teaching Ethnic Studies: Concepts and Strategies*, Washington (D.C.), National Council for the Social Studies, 1973, p. 5-25.

FRANKLIN, J. H., *From Slavery to Freedom: A History of Negro Americans*, fifth edition, New York, Knopf, 1980.

FUCHS, E. et R. J. HAVIGHURST, *To live on this Earth: American Indian Education*, Garden City (N.Y.), Doubleday, Anchor Books, 1973.

GAY, G., « Multiethnic education: historical, developments and future prospects », *Phi Delta Kappan*, 64, 1983, p. 560-563.

GARDNER, R. C., E. J. WONNACOTT et D. M. TAYLOR, « Ethnics Stereotypes: a Factor analytic investigation », *Canadian Journal of Psychology*, 1968, vol. 22, p. 35-49.

GLAZER, N., « Cultural pluralism: the social aspect », in W. Plotch et M. Tumin (ed.), *Pluralism in a Democratic Society*, New York, Preager, 1977, p. 3-24.

GOLINICK, D. M. et P. C. CHINN, *Multicultural Education in a Pluralistic Society*, St. Louis, Mosby, 1983.

GREEN, P., *The Pursuit of Inequality*, New York, Pantheon Books, 1981.

GREENBAUM, W., « America in search of a new ideal: an essay of the rise pluralism », *Harvard Educational Review*, 44, 1974, p. 411-444.

HIGHAM, J., *Strangers in the Land: Patterns of American Nativism 1860-1925*, New York, Atheneum, 1972.

JENSEN, A., « How much can we boost IQ and scholastic ; chievement? », *Harvard Educational Review*, 39, 1969, p. 1-123.

MCWILLIAMS, C., *North from Mexico: The Spanish-Speaking People of the United States*, New York, Greenwood Press, 1968.

MANUEL, H. T., *The Education of Mexican and Spanish-Speaking Children in Texas*, Austin, Fund for Research in the Social Sciences, University of Texas, 1930.

MYRDAL, G., with the assistance of R. STERNER and A. ROSE, *An American Dilemma: The Negro Problem and Modern Democraty*, New York, Harper & Brothers, 1944.

National Council for the Accreditation of Teacher Education, *Standards for the Accreditation of Teacher Education*, Washington (D.C), The National Council for the Accreditation of Teacher Education, 1977, p. 9.

National Education Association, *Three Cities that are Making Desegregation Work*, Washington (D.C), The National Education Association, 1984.

NOVAK, M., *The Rise of the Unmeltable Ethnics*, New York, Macmillan, 1971.

RAMIREZ, M. et A. CASTANEDA, *Cultural, Democraty, Bicognitive Development and Education*, New York, Academic Press, 1974.

Report of the National Advisory Commission on Civil Disorders, New York, Bantam Books, 1968.

SMITHERMAN, G., « What go round come round: King in Perspective » *Harvard Educational Review*, 51, 1981, p. 40-56.

THERNSTROM, A. M., « E pluribus plura: congress and bilingual education », *The Public Interest*, 60, 1980, p. 3-22.

United States Commission of Civil Rights, *Civil Rights Issues of Euro-Ethnic Americans on the United States: Opportunities and Challenges,* Washington (D.C.), The United States Commission on Civil Rights, 1979.

VAN DEN BERGHE, P., *Race and Racism: A Comparative Perspective,* second edition, New York, Wiley, 1978.

WEINBERG, M., *A Change to Learn: A History of Race and Education in the United States,* Cambridge, Cambridge University Press, 1977.

7

L'éducation multiculturelle au Canada; des espoirs aux réalités·

KOGILA A. MOODLEY

L'univers social canadien a toujours été hétérogène. Les racines de cette diversité remontent à quatre grands mouvements successifs de peuplement.

1. Avant l'arrivée des Européens, les peuples autochtones constituaient déjà une cinquantaine d'ensembles distincts répartis en une douzaine d'aires linguistiques. Les variantes culturelles allaient des groupes de chasseurs-collecteurs jusqu'aux cultivateurs sur brûlis.

2. Tout au long des seizième et dix-septième siècles jusqu'en 1760, la traite des fourrures a attiré un flux continu de colons et de commerçants français. On évalue communément la population autochtone totale de cette période à plus de 200 000; au cours de la seconde moitié du dix-huitième, elle aura fléchi à une centaine de milliers, sous les coups de la conquête et du génocide. L'interaction entre Français et Indigènes a donné naissance à une population métisse distincte.

3. Au cours du dix-huitième siècle, après la cession du Canada à la Grande-Bretagne par le traité de Paris de 1763, les Britanniques ont suivi les Français. Subséquemment, la présence

* Ce texte a été publié originellement en anglais dans *Multicultural Education in Western Societies*, éd. par James Lynch, New York, Praeger 1986. Nous remercions l'auteure, la direction des éditions Praeger d'en avoir autorisé la traduction et la publication dans le présent ouvrage. Jean-Jacques Simard a assuré la traduction.

anglaise sera consolidée par l'arrivée, d'abord, des loyalistes américains, après la Déclaration d'indépendance de 1776, puis de vagues successives venues des Îles britanniques, de sorte qu'au milieu du dix-neuvième siècle, la population d'origine britannique dépassera le contingent français.

4. Pour peupler les Plaines de l'Ouest, d'autres souches immigrantes furent recrutées en Europe et dans certaines régions asiatiques. Les Européens du nord, Danois et Allemands tout spécialement, fournirent le gros des nouveaux effectifs. En 1871, les Allemands étaient les plus nombreux, à 200 000 (Hawkins, 1972). Après 1896, il en vint d'Europe de l'Est, d'Ukraine particulièrement. À défaut de pouvoir se réclamer du privilège normalement prisé d'une racine *anglo*, ils étaient considérés, à cause de leurs origines paysannes, comme spécialement doués par la mise en valeur des Prairies. Pour des motifs similaires, des sectes non conformistes comme les Hutterittes et les Mennonites se virent concéder des terres pour y établir leurs communautés de travail. Les Asiatiques, la plupart engagés à contrat pour construire le chemin de fer du Canadien pacifique, s'élevaient à 23 700 en 1901, dont 4 700 Japonais et 1 700 Indiens. Une taxe « capitale » fut imposée en 1900 et 1903 sur les immigrants chinois, en raison des scrupules de Lord Sifton devant l'immigration asiatique, mais cela ne suffit pas à les décourager. En 1921, la population chinoise du Canada atteignait 40 000, les Japonais, 16 000 et les Indiens d'origine Sikh, 5 000. Plus de la moitié des Chinois et la majorité des Japonais et des Sikhs se sont établis en Colombie-Britannique (Palmer, 1975, p. 7-10).

La période suivant la Seconde Guerre mondiale vit l'immigration reprendre. Par-dessus le courant habituel en provenance des Îles britanniques, vinrent d'autres Européens, notamment de souches italienne, germanique, néerlandaise et polonaise, issus de milieux sociaux et professionnels diversifiés. Au milieu de la décennie 60, avec une économie canadienne en rapide expansion, l'avenir justifiait tous les optimismes. Le pays avait besoin d'immigrants pour satisfaire aux demandes d'une société complexe, urbanisée et industrialisée. En 1967, on remplaça les exigences précédentes de parrainage des immigrants par une politique plus sélective dite du pointage. Des points sont attribués aux candidats selon le niveau de scolarisation, la formation professionnelle, la demande locale et les aptitudes personnelles à l'adaptation. La nouvelle procédure remplaçait les pratiques discriminatoires du passé (basée sur la race ou l'ethnie) par un registre de critères

universels d'admission. C'est ainsi qu'après 1967, pour la première fois, la mosaïque ethnique canadienne commença à prendre de la couleur en s'accommodant d'une proportion significative de gens qui n'étaient pas blancs. En 1971, les immigrants d'une autre origine que française ou anglaise constituaient 25,3 % de la population totale, assez pour qu'on en parle comme d'une « troisième force ».

Contrairement aux contingents précédents, attirés par l'ouverture de l'intérieur du pays et l'agriculture, les immigrants récents — surtout les Asiatiques — ont préféré s'installer dans les grands centres métropolitains. Toronto, par exemple, a accueilli plus du tiers des nouveaux arrivés (Richmond, 1969), ce qui a radicalement altéré son image de ville provinciale à tonalité britannique pour en faire une métropole culturellement dynamique et hétérogène. Le recensement de 1981 reflète la variance et la force démographique des souches ethniques représentées au Canada (Tableau 1). Une proportion croissante des immigrants des années 70 provenaient du Tiers-Monde, les pays d'Asie fournissant pour leur part exactement la moitié de tous les arrivants. Ce déplacement a réanimé les tensions raciales au Canada et suscité en réaction, chez les corps publics comme dans les organismes privés, une activité sans précédent pour faciliter l'intégration et lutter contre le racisme.

La représentation relative des diverses régions du monde dans l'immigration canadienne est en train de changer; c'est ce que le tableau 2 illustre.

Cette diversité se reflète dans la population de la plupart des villes majeures et, par voie de conséquence, dans la composition des clientèles scolaires. Sur 55 000 enfants des écoles de Vancouver, en 1982, 46 % étaient classés dans la catégorie « anglais, langue seconde ». Parmi ceux-ci, 43 % étaient d'origine chinoise, 16 % Indiens de l'est, 9 % Italiens, 5 % Portugais, 3 % Allemands et 3 % Tagalogs; plus des éléments japonais, serbo-croates, vietnamiens, espagnols, français et koréens (Allan, 1982, p. 1). La population torontoise de langue seconde anglaise est un peu plus élevée: 47 %, et la kyrielle des langues autres que l'anglais parlées à la maison comprend des dialectes de l'anglais (Masemann, 1984, p. 351). Cette espèce de Tour de Babel ne pouvait évidemment que stimuler la recherche sur les façons d'appliquer concrètement la politique officielle de multiculturalisme.

Tableau 1

DISTRIBUTION DE LA POPULATION SELON LES ORIGINES ETHNIQUES[a]
CANADA, 1981

Population totale[b]	24 083 500
Origine unique	22 244 885

Africaine	45 215	Magyar (hongroise)	116 390
Allemande	1 142 365	Îles du Pacifique	115 290
Antillaise	10 055	Indo-pakistanaise	121 445
Arabe orientale	60 140	Italienne	747 970
Arménienne	21 155	Japonaise	40 995
Autochtone	413 380	Juive	264 025
Autrichienne	40 630	Latino-américaine	117 555
Balkanique	129 075	Nord-africaine	10 545
Balte	50 300	Polonaise	254 485
Belge et luxembourgeoise	43 000	Portugaise	188 105
Britannique	9 674 245	Roumaine	22 485
Chinoise	289 245	Russe	49 435
Espagnole	53 540	Scandinave	282 795
Finnoise	52 315	Suisse	29 805
Grecque	154 365	Ukrainienne	529 615
Hollandaise	408 240	Autre origine unique	176 160

Origine multiple

Autochtone et autre	78 085
Britannique et autre	859 800
Britannique et française	430 255
Britannique, française et autre	107 080
Européenne et autre[c]	238 455
Française et autre	124 940

Source : Statistique Canada, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1983, p. 2.

a) Pour la première fois en 1981, le recensement acceptait qu'une personne déclare plus d'une origine ethnique. Ce tableau en témoigne.

b) À l'exclusion des prisonniers.

c) Inclut les origines multiples impliquant les Européens, les Juifs et les gens des autres origines qui ne sont pas spécifiquement incluses ailleurs.

Tableau 2

IMMIGRANTS REÇUS[a] AU CANADA
SELON LA RÉGION DE PROVENANCE EN 1980

Région	%
Asie	50,0
Europe	28,8
Afrique	3,0
Amérique du Sud	3,8
Antilles	5,2
États-Unis	6,9
Autres	2,3
	100,0

LA POLITIQUE DU MULTICULTURALISME

Dans la quête incessante d'une identité canadienne en fuite perpétuelle, la vision d'un Canada valorisant une mosaïque de cultures – par contraste avec les États-Unis assimilationnistes – a toujours tenu une place prééminente. C'est cette spécificité que voudra consacrer la politique multiculturaliste adoptée par le gouvernement libéral en 1971. Il s'agissait de réagir au rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme (milieu 60) et de donner un prolongement à la Loi des langues officielles de 1961 qui avait conféré un statut d'égalité à l'anglais et au français en tant que langues officielles du Parlement et du Gouvernement du Canada (Innis, 1973). Le soutien étatique de la survivance des identités culturelles se plaçait au cœur de la politique proposée par le Premier ministre d'alors, M. Trudeau:

> Premièrement, compte tenu de ses ressources, le gouvernement s'efforcera d'aider tous les groupes culturels canadiens qui ont manifesté le désir et la volonté de développer la capacité de s'accroître et d'ajouter à la vie canadienne, et dont le besoin d'assistance est évident, qu'il s'agisse de petits groupes faibles ou de groupes importants et fortement organisés.

Source: Statistique Canada, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1982, p. 6.

a) Le statut d'immigrant reçu est conféré aux personnes éligibles une fois arrivées au pays. Il équivaut à la « carte verte » des États-Unis.

> Deuxièmement, le gouvernement aidera les membres de tout groupe culturel à surmonter les barrières culturelles qui les empêchent de participer pleinement à la société canadienne.
> Troisièmement, le gouvernement favorisera les rencontres et échanges entre tous les groupes culturels du Canada dans l'intérêt de l'unité nationale.
> Quatrièmement, le gouvernement continuera d'aider les immigrants à apprendre au moins l'une des deux langues officielles et à s'intégrer entièrement dans la société canadienne. (Canada House of Commons, Debates, 1971, p. 8546)[1]

En certains milieux, la politique souleva l'enthousiasme, mais l'opinion générale fut plutôt partagée. Tant les Francophones que les Autochtones y virent une manœuvre pour noyer leurs aspirations propres. Leurs droits statutaires[2] de peuples fondateurs[3] s'y trouvaient rabattus sur un pied d'égalité avec ceux de plusieurs autres. Le multiculturalisme, soulignèrent les Autochtones, n'avance en rien la reconnaissance des réclamations territoriales et des traités négligés. Malgré la confirmation du titre officiel de la langue française, les Français se sont plaints d'être traités comme autant d'immigrants et de perdre par là leur hégémonie culturelle. Certains groupes ethniques d'origine européenne, les Ukrainiens surtout, étaient convaincus qu'à défaut d'embrasser aussi les langues, la conservation culturelle était vouée à l'échec.

Les ambiguïtés et incohérences de la politique ont été débattues jusqu'à plus soif (Burnet, 1975). En gros, les critiques auront tendance à concevoir une sorte de coexistence indépendante des groupes ethniques et de la société canadienne, la diversité des coutumes et des pratiques des uns ajoutant une touche intéressante à l'ensemble (Peter, 1981). On dira craindre qu'en s'accrochant à leurs héritages respectifs, les groupes ethniques ne minent l'unité nationale; mais du même trait, on prêchera du bout des lèvres en faveur d'un échange entre ces cultures et la société canadienne, afin d'enrichir celle-ci. On moussera les différences culturelles tout en y voyant en même temps des obstacles à éliminer, dans l'intérêt d'une égalisation des chances offertes à tous les citoyens (Moodley, 1983). Ces conceptions seront censées soulever des questions tout à fait légitimes sur l'intégration véritable des ethnies à l'identité nationale. Enfin, les critiques de droite réduiront la nouvelle politique à une stratégie électorale du Parti libéral pour raccoler le vote « ethnique ». Il est cependant significatif que le Parti conservateur, porté au pouvoir par un balayage en 1984, ait maintenu le cap sur une politique qui se mérite désor-

mais le soutien virtuellement unanime de toutes les forces politiques majeures du pays.

LES RÉACTIONS PROVINCIALES DEVANT LA DIVERSITÉ CULTURELLE

Dès la Confédération, on a reconnu le potentiel de dissension que cachent les questions de culture et d'éducation et déplacé, du niveau fédéral à celui des provinces, la juridiction sur l'éducation, de façon à laisser la plus grande marge possible à l'expression des différences. En conséquence, chaque province a composé à sa manière avec la diversité religieuse et linguistique. Cette autonomie des provinces en matière d'éducation a engendré des dispositifs institutionnels différents pour assurer l'enseignement des langues et des religions, lesquels finissent par composer une image passablement mêlante et complexe. Un rapide tour d'horizon révèle des contrastes de province en province.

Le système confessionnel en place à Terre-Neuve depuis le dix-neuvième siècle garantit le support de l'État aux écoles anglicanes, pentecostistes, catholiques et à celles de la United Church (Jaenen, 1977, p. 99). Les écoles confessionnelles du Nouveau-Brunswick, de l'Île-du-Prince-Édouard et de la Nouvelle-Écosse ne profitent pas de garanties juridiques de ce genre, mais en pratique, on a trouvé des façons informelles de la accommoder. Pour répondre aux griefs des tenants d'une éducation religieuse autonome, l'Ontario a instauré un système scolaire public à deux branches: l'une, commune[4] et l'autre, formée d'écoles publiques séparées[5] et protégées par la loi de l'ANB[6]. Pour l'heure, les écoles séparées ne reçoivent de soutien financier que pour les dix premières années du programme scolaire.

La loi de l'ANB garantit également un système bi-confessionnel pour la province de Québec; pour s'y conformer, on y offre une éducation en français et en anglais. Au Manitoba, il y eut d'abord des écoles séparées françaises et anglaises, de même que des écoles bilingues pour les autres groupes ethnoculturels. En 1916, un virage majeur imposa l'usage exclusif de l'anglais dans l'enseignement, détruisant du coup l'espoir que les Franco-Manitobains avaient de s'instruire dans leur langue, pour ne rien dire de leurs aspirations à la survie culturelle. L'Alberta, la Saskatchewan et les Territoires du nord-ouest offrent une double filière

d'écoles publiques et d'écoles séparées soutenues par les fonds publics. La Colombie-Britannique n'a jamais pris de mesures pour assurer le financement public d'écoles séparées, sauf en matière de manuels scolaires. Devant des revendications politiques croissantes en faveur du soutien des écoles « indépendantes », le gouvernement s'est chargé d'offrir un « milieu éducatif » français là où le nombre de la minorité francophone le justifie.

L'autonomie des provinces en matière d'éducation a certes permis une certaine souplesse devant les besoins locaux, mais elle a aussi soulevé la controverse. L'absence de garanties fédérales des droits des minorités se fait particulièrement sentir lorsqu'il s'agit des droits linguistiques des différentes minorités francophones (Mallea, 1984, p. 79). Cet état de choses explique la réception, à l'origine plutôt tiède, de la politique multiculturaliste. Si on ne pouvait même pas garantir à l'un des groupes-fondateurs une éducation dans sa langue, comment espérer qu'on puisse préserver les cultures et les langues de toute une rosace ethnoculturelle? Malgré cette incohérence, quatre provinces sur dix ont officiellement repris à leur compte, pour les appliquer à leurs programmes scolaires, les objectifs du multiculturalisme. Et d'un bout à l'autre du pays, les commissions scolaires se sont engagées à divers degrés en faveur de l'éducation multiculturelle, y incluant, en certains cas, des programmes de relations interraciales. Il n'y a pas de modèle standard d'éducation interculturelle. Ce que l'on reconnaît partout, c'est le fait d'une population en évolution, dont les besoins varient, avec les exigences que cela impose en matière de programmes scolaires et de formation permanente des personnels enseignants. Quelques Facultés d'éducation, de par le pays, ont ouvert des options en éducation multiculturelle pour les apprentis-enseignants, soit sous la forme de cours spéciaux, soit en intégrant cette dimension aux cours de sociologie de l'éducation, où on essaiera de montrer comment les biais culturels teintent subtilement le curriculum scolaire. Néanmoins, elle ne fait nulle part partie des troncs obligatoires de la formation des maîtres.

Les ouvertures délibérées des écoles au multiculturalisme signalent une évolution, depuis les pratiques spontanément assimilatrices d'autrefois vers une reconnaissance croissante du multiculturalisme. Une enquête menée en Colombie-Britannique par Day et Shapson (1981), impliquant 237 services du personnel de soixante-dix districts scolaires, a révélé que la plupart des répondants se disaient en faveur de l'inclusion d'activités et de program-

mes à caractère multiculturel dans le curriculum. Néanmoins, cette ouverture de principe n'est passée qu'inégalement dans les pratiques, ce qui ne saurait surprendre quand on songe à l'extraordinaire ambiguïté où flotte encore la définition de l'éducation multiculturelle. L'enquête montre que 20% seulement du même échantillon supportent l'utilisation des langues secondes comme langues d'enseignement dans certains cours inscrits au programme. Même dans les provinces où les gouvernements ont adopté les objectifs de la politique, les francophones ont peine à recevoir l'enseignement dans leur langue.

La ligne de partage des politiques multiculturelles se situe entre les approches axées sur les services de soutien aux groupes ethnoculturels, comme en Ontario et en Nouvelle-Écosse, et celles qui abordent l'éducation multiculturelle sous un angle linguistique, comme en Saskatchewan, en Alberta ou au Manitoba.

Le ministère ontarien de l'Éducation a pris l'initiative d'une réforme considérable de ses programmes. On a nettement évolué depuis les années 50 et 60, alors qu'on assumait qu'une fois les immigrants compétents en anglais, le « problème immigrant » disparaîtrait (Masemann, 1984). En commençant par la minorité française, une loi fut adoptée en 1968 pour garantir son droit à recevoir l'éducation dans un environnement scolaire francophone. Les lignes directrices suggérées fournissent des informations sur les avantages d'une conscientisation interculturelle lors de la planification pédagogique. Des cours sur le multiculturalisme sont offerts aux personnels administratifs et enseignants. Les matériaux didactiques sont passés à la loupe pour en éliminer préjugés et stéréotypes, et on propose aux auteurs et éditeurs de documents didactiques des guides qui encouragent ce genre de sensibilité.

Malgré les controverses sur l'opportunité d'enseigner les langues autres qu'officielles durant le programme régulier, le programme Heritage-language trouve de plus en plus preneur depuis son lancement en 1977: en 1980-1981, 44 langues diverses ont été enseignées à 76 017 élèves, après les heures de classe régulières, et ce, jusqu'à concurrence de deux heures et demie par semaine (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1980, p. 2). Les anglophones désireux d'améliorer leur français peuvent s'inscrire à des programmes d'immersion, et les bons résultats à ce chapitre ont stimulé l'intérêt international envers l'approche canadienne. Parmi les autres programmes linguistiques disponibles, il y a ceux

qui utilisent la langue maternelle minoritaire comme véhicule pédagogique de transition vers une maîtrise graduelle de la langue officielle (Shapson and Purbhoo, 1977). Certains programmes d'éducation trilingue, établis en collaboration avec les communautés, gagnent aussi de plus en plus en popularité; la plupart des enfants qui les fréquentent sont de troisième génération immigrante et parlent anglais à la maison (Cummins, 1984).

Comme en Ontario, les politiques néo-écossaises mettent l'accent sur la compréhension interculturelle et, plus largement, sur l'égalité des chances et l'équité d'accès. Des efforts ont aussi été accomplis pour tenir à jour la formation permanente des enseignants et pour répandre l'usage de ressources didactiques non biaisées (McLeod, 1984), malgré que cette vague ne semble pas avoir atteint encore les guides pédagogiques officiels et les manuels (Wilson, 1984).

Contrairement à ce qui prévaut en Ontario et en Nouvelle-Écosse (conscientisation interculturelle et programmes de langue après les heures régulières), l'Alberta, le Manitoba et la Saskatchewan appliquent des programmes linguistiques plus intégrateurs. Jusqu'en 1978, l'éducation se donnait officiellement en anglais ou en français dans les écoles manitobaines. Les amendements apportés en 1978 à la Loi des écoles publiques autorisent, sous réserve d'approbation des commissions scolaires, l'usage d'autres langues dans l'enseignement religieux et l'étude des langues, soit durant les heures régulières en cas de programmes transitoires, soit avant ou après la classe, autrement; enfin, à condition d'obtenir la permission du ministre et de ne pas dépasser 50% des heures de classe ordinaires, on peut se servir d'autres langues d'enseignement (Manitoba, 1982, p. 42). Cette politique a été fort bien reçue par les communautés allemandes et ukrainiennes. Un certain nombre de projets pilotes ont été lancés et les inscriptions y sont en croissance notable (Mallea, 1984, p. 89). Qui plus est, des recherches ont démontré que l'éducation bilingue présentait des avantages scolaires et sociaux positifs (Shapson and Purbhoo, 1977; Cummins, 1979-1980).

Un document de réflexion produit par la Société des enseignants du Manitoba, « *Multiculturalism and education in Manitoba* » prend clairement position, aussi, en faveur de l'intégration des langues d'origine comme élément d'un solide programme multiculturel. On en souligne trois dimensions essentielles: « l'éduca-

tion multiculturelle générale, l'orientation des immigrants et la sensibilisation à la Néo-canadiennité (de même que) les langues ancestrales des groupes ethno-culturels établis » (cité par McLeod, 1984, p. 41). La Saskatchewan a manifesté ses engagements envers le multiculturalisme par l'adoption, en 1974, du *Saskatchewan Multicultural Act*. En guise d'encouragement à la fierté et à la diffusion des connaissances touchant tous les héritages culturels, la législature amenda la section 209 de la *Loi sur les écoles* afin d'autoriser l'usage d'autres langues que l'anglais dans l'enseignement. On a aussi prévu des incitations financières au développement de programmes de ce genre. L'enseignement bilingue est maintenant disponible des classes de maternelle jusqu'à la douzième année et dix-sept langues sont offertes dans des programmes d'extension de l'enseignement hors-les-murs.

Sous l'impulsion énergique de la communauté ukrainienne d'Alberta qui tenait à ce que son héritage culturel fasse partie du processus d'éducation, l'*Alberta Schools Act* fut amendé en 1971. Les commissions scolaires obtinrent le pouvoir d'offrir l'enseignement dans des langues autres qu'officielles, là et quand elles le jugeraient à propos. Une réforme d'envergure des curriculum fut entreprise. On a instauré des programmes pilotes où la langue d'enseignement en usage dans les classes, jusqu'à 50% de la journée normale, est celle des cultures d'origine. En 1974, des programmes bilingues anglais-ukrainien furent offerts, tant par des écoles privées que par des écoles publiques séparées. Actuellement, des programmes variés d'éducation bilingue sont disponibles. Des dix écoles publiques bilingues d'Alberta, cinq sont ukrainiennes, trois, juives et deux, allemandes. En plus de celles-là, il y a les écoles privées qui proposent un enseignement dans diverses langues. Les *Saturday schools* administrées privément par l'*Alberta Cultural Heritage Branch*, ont également pris de l'extension et sont fort en demande: on y enseigne une vingtaine de langues (Wilson, 1984, p. 72)

Le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique n'a pas pris d'initiatives concertées pour élaborer une politique multiculturelle. On s'y est tout au plus contenté de quelques réactions-réflexes, comme la création d'un comité ad hoc et le parrainage de tables rondes multiculturelles à l'échelon local. Pour peu qu'on s'en soit soucié, c'est sur l'enseignement aux immigrants de l'anglais, langue seconde, qu'on a porté l'emphase. Dernièrement, toutefois, certaines commissions scolaires (dont celle de Vancou-

ver, en particulier), ont réalisé des progrès considérables sur le front de l'éducation permanente destinée aux enseignants en poste, comme sur celui des relations raciales, en fondant des comités aviseurs permanents ou en institutionnalisant une politique claire dans leurs juridictions scolaires. Chaque école a été incitée à proposer un plan de développement de l'éducation interculturelle. Dans le même sens, la commission scolaire de Victoria a lancé au niveau primaire, avec l'aide du ministère, un projet expérimental intitulé « *Alternatives to racism* », pour donner suite aux suggestions pressantes qui lui venaient des représentants du milieu ; il en est sorti un document préparé par John Kehoe, *A Handbook of Selected Activities for Enhancing the Multicultural Climate of the School*[7] (Kehoe, 1984). À part les initiatives privées de certaines communautés ethniques, le domaine de l'éducation bilingue est à peu près vierge. Sous le climat de restriction budgétaire qui sévit actuellement en Colombie-Britannique, l'enseignement multiculturel et des langues minoritaires s'est trouvé rapidement classé au chapitre des fantaisies. C'est une cible facile volontiers écartée des priorités.

Un peu comme le programme ontarien Heritage-language, le *Programme d'enseignement des langues d'origine* du Québec, adopté en 1878, offre aux enfants des minorités la possibilité de conserver la langue de leur famille. Le programme a été mis au point en intime collaboration avec de parfaits allophones, issus des diverses communautés ethniques, mais qui se trouvaient également à l'aise en français. Le modèle initial prévoyait qu'une demi-journée scolaire soit consacrée à l'enseignement de la culture et de la langue d'origine. Le programme est d'abord destiné aux immigrants de fraîche date et aux enfants dont les parents définissent leur appartenance en référence à un groupe ethnique particulier.

LES APPROCHES EN ÉDUCATION MULTICULTURELLE

Au Canada, on a fondamentalement abordé l'éducation des minorités selon deux perspectives divergentes. Dans la perspective socio-pathologique, l'héritage culturel ou le genre de vie des minorités sont considérés comme sources du « problème ». Avec les meilleures intentions souvent, des éducateurs sincères ont cru trouver dans la culture la cause des échecs affligeant certaines minorités. L'histoire canadienne de l'éducation est pleine de cas où les enfants amérindiens étaient arrachés à leur chez-eux et à leur

famille afin d'exorciser la hantise « délétère » de leur culture. Le même esprit a inspiré l'étude tant citée de Glazer et Moynihan sur les minorités américaines (1983): les auteurs y décrivaient ce qu'il leur semblait être les déficiences de la famille noire urbaine, avec sa désorganisation, son instabilité, son manque de culture distinctive. La source du problème était censée remonter à l'expérience familiale, inapte à transmettre les codes culturels appropriés pour fonctionner dans le monde scolaire et dans la société. Typiquement portée à blâmer les victimes, cette conception négligeait les relations complexes entre les facteurs économiques, sociaux et politiques en jeu par-dessus les dimensions proprement culturelles. Elle a quand même inspiré maints programmes destinés à compenser les « déficits culturels » grâce à des programmes enrichis menant à coup sûr vers l'intégration.

À l'opposé très net du modèle des « déficits culturels » se trouve le modèle relativiste, anthropologiquement fondé et manifestement égalitaire. Contrairement à l'autre, il insiste sur le fait que toutes les cultures méritent la même valeur et le même respect. On ne peut juger des formes culturelles que « de l'intérieur ». Il prend racine dans les travaux de Malinovski (1944), Radcliffe-Brown (1952) et Herskovitz (1948), pour n'en nommer que quelques-uns. Là où le modèle des « déficits » visait l'intégration de l'autre, le modèle relativiste rejoint la conception pluraliste en ce qu'il tient à légitimer la vie que les gens mènent au sein de collectivités culturelles significatrices, en marge de la scène principale.

Ces deux perspectives se conjuguent dans les réponses fournies par les provinces à la politique fédérale de multiculturalisme. Et voici comment:

1. Des programmes facilitant aux nouveaux arrivés l'acquisition d'une des langues officielles.

2. Des programmes de conservation culturelle. On offre aux groupes ethniques intéressés de garder leur culture d'origine grâce à l'enseignement dans les langues autres qu'officielles ou la mise en valeur de certains aspects de leur folklore populaire.

3. L'éducation multiculturelle sert d'antidote aux clichés conventionnels sur les groupes ethniques. Les cours de formation sociale[8] dispensés dans les institutions d'enseignement canadien-

nes les avaient, en général, décrits comme « marginaux », « apports à la société dominante », « bénéficiaires » de la société dominante, ou comme « problèmes » (Werner *et al.*, 1980, p. 7-35). Il s'agirait, dès lors, de valoriser la diversité en elle-même.

4. L'éducation contre le racisme. On reconnaît que les préjugés et la discrimination constituent des pulsions puissantes dont une société multiculturelle doit s'occuper.

Il vaut la peine d'examiner plus précisément ces approches en donnant des exemples spécifiques de la manière dont elles se sont concrétisées au Canada.

L'enseignement des langues officielles

L'enseignement des langues officielles a pour objectif de permettre aux jeunes des minorités d'acquérir une compétence linguistique fonctionnelle, applicable aussi bien à l'école qu'à l'extérieur. Diverses écoles proposent trois types de classes: a) l'intégration pure et simple, où l'enfant fréquente les classes régulières; b) les classes de transition, où la journée se partage entre les classes spéciales de langue et les classes ordinaires; et c) les classes d'accueil, où les nouveaux arrivants reçoivent une formation linguistique intensive (Ashworth, 1975).

Les principales revues canadiennes spécialisées dans l'enseignement des langues reflètent depuis quelques années un déplacement des perspectives, depuis les aspects plus techniques de l'apprentissage des seules langues vers les questions plus générales du rapport langue-culture. On y est de plus en plus sensible aux messages assimilationnistes inavoués qui passent dans l'enseignement des langues officielles aux allophones.

Un programme expérimental d'immersion culturelle anglo-canadienne a été mis sur pied à ce qui était autrefois l'école *Main Street*, dans le *East End* de Toronto; huit enseignants bilingues ou polyglottes s'occupaient avec sympathie et sensibilité de 72 enfants de douze ans et plus. Bien que l'école soit maintenant fermée, cette expérience reste symptomatique de l'approche générale. On y appliquait l'hypothèse selon laquelle les difficultés éprouvées par les enfants immigrants étaient dues à des problèmes de culture plutôt que de langue. La voie retenue consistait alors à les exposer à la langue, l'anglais en l'occurrence, par le détour de la culture.

L'enseignement passait par les échanges informels entre pairs et maîtres, et, plus spécifiquement encore, par des sorties organisées où les enfants découvraient « sur le terrain » la vie quotidienne de la ville. La communication orale était privilégiée. Aucune pression n'était appliquée sur les enfants pour qu'ils modifient leurs propres coutumes; on se contentait d'insister sur les façons d'intégrer leurs cultures à celle de l'environnement. Bien que l'école ait été fort populaire auprès de ses usagers, on pourrait résumer en une phrase le jugement porté sur les enfants dans les écoles qu'ils fréquentèrent par la suite: « Ils parlent bien anglais mais ne savent pas écrire ». Les évaluations du programme ne furent pas non plus tout à fait positives. Pour reprendre le commentaire de Lind:

> Il était naïf de prétendre préparer les enfants aux routines du secondaire en les laissant « explorer et découvrir les paysages intérieurs et la topographie de leur communauté » [...] Plonger les enfants dans un bain de progressisme, dans une petite école [...] ne les équipait guère pour affronter le système scolaire (Lind, 1974, p. 110).

Surtout, et malgré beaucoup de bonne foi, en plaçant la culture en premier, un tel programme ne pouvait aboutir qu'à des résultats assimilationnistes.

Par opposition à cette stratégie « d'immersion culturelle », il y a l'approche utilisant les langues d'origine comme voie de transition vers l'apprentissage de la langue officielle. Ici, la première langue sert de pont conduisant plus aisément à la seconde. On vise un maximum de sécurisation tout en évitant de prendre du retard sur le terrain proprement académique. Même si deux langues pourront être utilisées en classe, comme on le fait au programme torontois destiné aux Italiens, la langue de départ sert à faciliter l'apprentissage de la langue d'arrivée (Shapson and D'Oyley, 1984, p. 7).

Les programmes de conservation culturelle

Les programmes de conservation culturelle ont pris des formes variées. Certaines écoles de Vancouver fréquentées par une minorité significative de jeunes Amérindiens offrent des programmes d'enrichissement culturel. Selon une des approches retenues, les enfants autochtones quittent les classes régulières pour une période quotidienne où on leur présente certains aspects de l'héritage culturel des Amérindiens, allant des contes populaires

aux arts traditionnels. Cependant, certains professeurs ayant trouvé que cela leur faisait prendre encore plus de retard sur leurs camarades de classe, on a inventé une solution de rechange. À chaque semaine, la classe entière passe une période à découvrir des éléments des cultures autochtones. Des programmes similaires ont été établis ailleurs, dans le cadre des « *black studies* »[9]. L'objectif visé ici, c'est de promouvoir la fierté de l'enfant minoritaire. Ce qu'on oublie, cependant, c'est qu'une image de soi positive ne tient pas seulement à la connaissance de son héritage culturel. Ici encore, comme dans toutes les conceptions qui, malgré les meilleures intentions du monde, reviennent à blâmer les victimes, on laisse entendre que les chances de chacun des membres s'amélioreraient si seulement le groupe était plus fier de lui-même. Comme si on ignorait que le groupe est quotidiennement refoulé dans un statut de quasi-caste inférieure, avec bien peu d'espoir d'en sortir. Au lieu de célébrer aveuglément et en vase clos les appartenances culturelles, il faudrait plutôt, comme Banks le montre, développer chez eux le sens de l'efficacité politique, avec le savoir et les aptitudes nécessaires pour influencer l'orientation des politiques gouvernementales dans le sens d'une plus grande égalité (Banks et Clegg, 1977). L'enseignement de la culture d'origine ne servira bien de tels groupes que si la sensibilité anthropologique des enseignants s'y arrime à l'efficacité pédagogique, pour refléter à la fois un souci profond d'ouverture conjugué à une exigence constante et active d'excellence académique.

D'un autre côté, certains parents immigrants issus de milieux étrangers à ceux des langues officielles ont exprimé le désir que leurs enfants soient éduqués dans leur langue afin de ne pas ajouter à l'aliénation qu'ils éprouvent envers leur culture d'origine. C'est ainsi, par exemple, qu'au commencement des années 70, les membres d'une communauté chinoise de Toronto réclameront qu'on enseigne la langue et la culture chinoises à l'école pour assurer une meilleure compatibilité entre la culture qui règne dans les classes et celle qui prévaut à la maison. Trente minutes par jour, les enfants reçoivent une instruction à part. Les évaluations subséquentes ont montré que la réussite scolaire n'était pas affectée, que les enfants étaient mieux informés sur leurs racines, et par-dessus tout, que leur image de soi s'était considérablement améliorée (Bhatnagar, 1982, p. 171).

Quelque chose de semblable s'est produit chez les Grecs de l'est du pays; de leur propre chef, ils se sont donnés des program-

mes distincts d'éducation trilingue (français-anglais-grec), en adoptant un style pédagogique apprécié par leur milieu. Ces écoles fonctionnent dans le cadre des Commissions scolaires protestante ou catholique de Montréal, et, depuis peu, aussi bien à Toronto. Le président de la communauté grecque résumera fièrement cette réussite: « En 1971, 4 % seulement de nos diplômés du secondaire se rendaient à l'université. Aujourd'hui, nos écoles spéciales lancent 84 % de leurs diplômés au niveau post-secondaire » (House of Commons, 1984, p. 114).

Il serait, néanmoins, dangereux de généraliser à partir de ces cas particuliers. Les arguments pédagogiques liant la continuité culturelle et les langues parlées à la maison aux performances scolaires ont clairement fait leurs preuves, comme l'ont signalé, parmi d'autres, Verma et Bagley (1982). Mais il y a des préalables au succès qui méritent mention. Le recours au patrimoine culturel linguistique de la communauté en fait certainement partie. L'initiative concertée et organisée de la communauté elle-même en est un autre: elle garantit une coopération fondée sur une motivation accrue des enfants. Là où les commissions scolaires ont offert des programmes d'enrichissement en guise de correctifs à une piètre performance, on a nettement affaire à une imposition artificielle à laquelle manquent certains critères de réussite.

Dans cette mesure, les appels lancés par la Fraternité nationale des Indiens en faveur du contrôle de leurs propres institutions scolaires et le nombre croissant d'enseignants autochtones qualifés ont contribué à améliorer les résultats des programmes spéciaux menés en collaboration avec les Autochtones. Reste à voir comment leurs diplômés seront reçus sur le marché: le véritable test est là.

L'éducation multiculturelle

Dans l'esprit du public, l'éducation multiculturelle embrasse plus large: elle suppose une célébration de la différence, souvent de l'exotisme. Habituellement, le curriculum de base n'est pas touché; la célébration apporte un « ajout ». Une enquête récente réalisée en Colombie-Britannique par Shapson et Day suggérait que « certains buts et objectifs du multiculturalisme sont probablement mieux servis par des programmes de type parascolaire » (cité par Wilson, 1984, p. 69). C'est au primaire d'abord que s'insèrent couramment les contenus multiculturels et, le plus souvent, ils sont

relégués dans les cours de formation sociale. En général, la formation multiculturelle n'arrive pas à s'intégrer dans le programme normal, ainsi qu'en témoigne ce commentaire de McLeod sur la place qu'elle tient dans les écoles secondaires: « [Elles] ont été plus lentes que les écoles primaires à adopter l'enseignement multiculturel parce que le programme y est plus nettement axé sur les disciplines et les matières, et parce que leurs enseignants ont été moins portés à l'innovation » (McLeod, 1984, p. 41).

Les programmes axés sur la culture et les genres de vie diffèrent nettement de ceux qui se préoccupent des relations raciales, du pouvoir et de l'égalisation des chances. On s'entend plus facilement sur les premiers, considérés comme « positifs » et neutres; c'est la voie la plus sûre, préférée par la plupart des enseignants. Les autres sont définis comme « négatifs » et le plus souvent évités, parce qu'ils traitent de conflits et soulèvent la controverse. Comme de raison, nombre de ceux qui retiennent l'approche « culture et genres de vie » se donnent comme ultime but de contribuer à l'amélioration des relations raciales en passant par la valorisation des différences. Une tendance courante veut qu'une meilleure information *sur* les divers groupes puisse mener à une plus grande tolérance. Il y a suffisamment de données historiques et d'enquêtes contemporaines pour montrer que ce n'est pas là le seul résultat possible (Katz, 1976; Moodley, 1981). Étant donné la complexité des cultures, elles seront fréquemment trivialisées dans les présentations qu'on en fait à l'élémentaire. Werner *et al.* appellent « approche-musée » cette façon qu'on a d'utiliser isolément les artefacts et autres aspects de la culture matérielle d'un peuple, sans en fournir d'interprétation globale. Elle renforce la distinction entre les « Nous » et les « Eux » et confirme une hiérarchisation des cultures selon la manière dont les minorités sont perçues de l'extérieur (Werner *et al.*, 1980, p. 31).

Exploring Likeness and Differences with Film[10] est un programme fort populaire sur la différence des genres de vie destiné aux classes intermédiaires et présenté sur douze semaines durant les cours de formation sociale (Hood, 1980). Grâce à une sélection de films illustrant la vie de tous les jours des enfants de cultures différentes et de jeunes handicapés physiques, on apprend aux élèves à dégager les différences et les similitudes. En s'expliquant sur leur propre vie, les personnages à l'écran expliquent comment ils vivent « de l'intérieur ». Une série de questions soigneusement

préparée encourage les observateurs à entrer dans le jeu, en dégageant dans leur propre vie des expériences comparables. Le programme a été soumis à deux évaluations indépendantes, à part celle que son auteur a faite elle-même. Bien que l'auteur ait connu de très bons résultats et que la première évaluation externe (Kehoe, 1978) ait trouvé des changements positifs dans la plupart des écoles, la seconde évaluation, fondée sur des tests appliqués avant et après l'expérience (Echols, 1981) « a fait voir des incongruences et des résultats équivoques » (Kehoe, 1984, p. 145-147). Malgré des lacunes à l'application, le programme a joui d'une forte popularité, ce qui ne saurait surprendre étant donné sa nature non controversée, son recours au cinéma, la clarté du guide et des activités d'accompagnement et, par-dessus tout, l'emphase « positive » portée sur les similitudes.

L'accentuation des ressemblances constitue également le fil conducteur des travaux de Kehoe dans *A Handbook of Selected Activities for Enhancing the Multicultural Climate of the School* (Kehoe, 1984). Le souci de soulever les grandes questions concernant l'égalité des chances s'y intègre à la mise en lumière des messages implicites des programmes d'enseignement, et les deux sont mis en relation avec la manière dont la diversité culturelle a été traitée par le passé. Les ressemblances entre les attributs des groupes minoritaires et ceux des autres sont soulignés. Comme le programme dont on vient de parler, il s'agit d'une approche en vogue. On y déconseille le recours aux « mauvaises nouvelles » historiques comme l'insistance sur le traitement des minorités au Canada ou la tendance à associer les immigrants à la « pauvreté ». En s'appuyant sur de solides évaluations à court terme, on y a conclu que la victimisation n'entraîne pas nécessairement l'empathie de l'élève avec la victime. Cette approche n'est pas sans apporter de quoi soutenir l'idée qu'un enseignement en profondeur est valable pour immuniser à long terme les étudiants contre les comportements discriminatoires.

La reconnaissance des similarités, de même que l'acceptation et le respect des différences, sont au cœur de la plupart des programmes d'éducation multiculturelle. L'optique retenue par l'*Association for Values Education and Research* de l'Université de Colombie-Britannique, qui s'occupe des questions de formation morale, diverge du courant dominant. On y conçoit le multiculturalisme comme une préoccupation d'ordre moral, puisqu'il concerne la façon dont les minorités sont traitées et les conflits

résolus. Il faut, pense-t-on, faire la distinction entre relativisme culturel et relativisme éthique si on veut saisir les principes moraux qui sont à la base du multiculturalisme. La connaissance des notions de personne, société, culture, préjugé et stéréotype, et l'aptitude à distinguer les jugements factuels des jugements de valeur, sont tenues pour essentielles à la formulation d'arguments valides et à la mise à l'épreuve des principes moraux. Dans cette perspective, ce dont on manque en éducation multiculturelle, c'est d'un point de vue moral clairement défini.

> L'éducation multiculturelle doit développer les modes de raisonnement qui permettent de poser des jugements rationnels sur la manière dont les gens issus de milieux différents devraient être traités [...] Le but poursuivi doit être de développer les convictions et les cheminements rationnels susceptibles de fonder des décisions intelligentes quant à la manière souhaitable de tenir compte des besoins, intérêts et sentiments des gens et de solutionner les conflits d'intérêts (Wright and La Bar, 1984, p. 118).

On peut y arriver, soutiendra-t-on, en portant l'effort pédagogique sur la promotion de l'aptitude au raisonnement solide, sur le développement d'une conception de la personne, de l'amour-propre, de l'appartenance à la société et sur la compréhension de concepts comme ceux de préjugé et de stéréotype. Cette approche présente l'avantage d'être applicable à tous les enfants. Elle ne fait ni saint ni vilain d'un groupe ou de l'autre, majoritaire ou minoritaire.

Alors qu'on pourrait penser que les programmes de formation morale sont fondamentaux dans toute entreprise d'éducation bien comprise, il leur manque le cachet et la visibilité exigés des autres programmes multiculturels. Ils ont le défaut de ressembler à ce que les véritables programmes multiculturels devraient être: incorporés tout simplement, sans éclat particulier, parmi les choses qui font normalement partie de l'expérience humaine dans une société culturellement diversifiée.

L'éducation antiraciste

Un nombre croissant de programmes ont pris pour objet le racisme et les préjugés dans la société canadienne, catégorisés sous l'appellation plus récente d'éducation antiraciste. Au lieu de se préoccuper des différences culturelles, on glisse ici vers les façons dont on s'en sert pour consacrer les inégalités sociales; on attire

l'attention sur la distance entre le discours du multiculturalisme et ses pratiques. La priorité est donnée à la conscience de la discrimination structurelle sous toutes ses formes, depuis le traitement historiquement accordé aux minorités jusqu'à l'idéologie inavouée que l'école reproduit. On retient une conception dynamique plutôt que statique des faits culturels. Au lieu de se préoccuper des « coutumes du passé », on examine comment les gens transforment leurs conditions de vie et font face à l'injustice, par des formes diverses d'action collective, tout spécialement. Dans le cadre de l'école, on s'y prendra en dénichant des matériaux pertinents dans les sources littéraires, l'histoire orale, les biographies, la musique, la poésie et les arts plastiques. Ainsi, l'expérience vécue de tous les enfants est mise en valeur et intégrée au « savoir académique » (Thomas, 1984). On insistera sur les intérêts communs qui rassemblent les gens sur la base de l'appartenance de classe, plutôt que sur les liens « primordiaux » de l'appartenance ethnique. Considérant toutefois les aspects politiques et controversés de cette approche, les enseignants hésitent quelque peu à s'y aventurer. Elle est aussi perçue comme « négative ». Par ailleurs, certains programmes plus habiles d'éducation multiculturelle ont englobé le racisme parmi leurs préoccupations.

Quelques commissions scolaires ont inclus la lutte contre le racisme au chapitre de leurs objectifs en éducation multiculturelle. Toronto-North York a ouvert la voie à la fin des années 70, suivi plus récemment par Vancouver. Elles ont toutes deux fait face aux manifestations de racisme au sein du système scolaire en établissant des sous-comités des relations raciale et en consultant le personnel des écoles, les élèves et le milieu environnant.

Une « approche communautaire globale » a été proposée. Publiée en 1982, la brochure intitulée « *Vancouver School Board Race Relations Policy* » déclare :

> 1. Que la Commission réprouve et condamne toute expression de préjugés ethniques ou raciaux chez ses employés, ses élèves et ses administrateurs.
>
> 2. Que la Commission ordonnera au Surintendant en coopération avec tous les représentants et les organisations des employés, des étudiants et des parents, d'élaborer les lignes directrices, en vue d'appliquer la politique de relations raciales.
>
> 3. Que le Surintendant verra à faire connaître la politique et les lignes directrices de la Commission en matière de relations racia-

> les à tous les élèves et membres du personnel [...] à la communauté scolaire dans son entier [...]. On mettra au point, à l'échelon des écoles, des méthodes permettant au personnel scolaire de renseigner les organisations des employés, des élèves et des parents sur la politique [...] et sur [...] les démarches entreprises pour la mettre en application [...].
>
> 13. Que la Commission ordonnera au Surintendant d'encourager les écoles à développer, chez elles et entre elles, des programmes pour augmenter la compréhension multiculturelle. De tels programmes devraient impliquer tout le personnel scolaire, de même que les parents et les élèves (Vancouver School Board, 1984).

En 1983, les écoles furent à nouveau priées de soumettre des plans d'action détaillés quant à la manière dont elles se proposaient d'appliquer la politique du district. Cette demande était accompagnée d'un rappel pour que « le plan d'action de chaque école soit une initiative coopérative du personnel de l'école, de son comité consultatif, des groupes raciaux ou ethniques représentés dans la population étudiante et des conseils étudiants des écoles secondaires » (Vancouver School Board, 1984, p. 2). Les réponses données par 83 écoles manifestent surtout un engagement verbal en faveur d'une approche intégrée incluant la participation du milieu. Il est difficile de jauger à ce stade-ci ce que la pratique donnera concrètement. On pourrait spéculer à l'effet que quelques-uns des plans soumis l'ont été pour répondre au plus vite à l'appel et n'ont guère, dès lors, pénétré l'organisme. Néanmoins, la politique globale du district fournit un exemple intéressant de la manière dont on peut effectivement modifier des comportements en s'appuyant sur des directives et des pressions officielles, quitte à précéder les changements d'attitude.

Les engagements multiculturalistes, n'aient-ils été qu'idéologiques, ont fait peu de cas des aspirations des peuples autochtones, en tant que premiers habitants du pays. En incluant les Inuit et les Métis, de sang mêlé, ils constituent 2 % de la population. Puisqu'on ne saurait désormais départager leurs diverses réclamations juridiques sur la base de définitions exclusivement physiques ou culturelles, on les classe en deux catégories légales, « statués » et « non-statués ». Les Autochtones tombant sous l'une ou l'autre se chiffrent respectivement à 300 000 et un demi-million (Frideres, 1983). Assujettis à une éducation coloniale, ils en sont venus à occuper une position de quasi-caste dans la société canadienne. Dans un effort pour les moderniser et les purger de leurs « pratiques

culturelles indésirables », la plupart ont été convertis au christianisme, leurs enfants emportés de force vers des écoles ordinaires ou résidentielles éloignées de chez eux, où il leur était interdit de parler leur langue maternelle. Dans un esprit paternaliste qui en faisait des pupilles de l'État, l'éducation des Amérindiens, contrairement à d'autres minorités, a été placée sous la juridiction du gouvernement fédéral. En de pareilles circonstances, le fait que les peuples autochtones ne s'identifient pas aux valeurs éducatives dominantes, et l'extraordinaire taux de décrochage de leurs enfants, semblent découler logiquement de la colonisation éducative. Il suffira de rappeler que l'histoire de l'éducation autochtone s'inscrit en faux contre tout ce que le multiculturalisme est censé valoriser.

Pourtant, l'éducation des Amérindiens est largement ignorée dans la littérature spécialisée sur l'éducation multiculturelle. Plusieurs facteurs peuvent l'expliquer. Les Indiens sont tenus pour partie intégrale de ce qui constitue le substrat indigène de la culture canadienne. Comme la faune et la flore, ils font partie du paysage naturel, objets fréquemment évoqués dans les programmes biaisés d'initiation aux sciences sociales (Werner *et al.* 1980). Pour la plupart des immigrants, le pays d'origine continue d'incarner un projet de viabilité culturelle. Chez les Autochtones, par contre, les bases matérielles de la tradition ont été à ce point altérées que la culture amérindienne est envisagée comme putative plutôt que réelle, à ranger au musée plutôt que constituant un univers quotidien. Alors que le folklore et les mythes archaïques des Amérindiens ont été portés aux nues, la vie qu'ils mènent actuellement est largement stéréotypée comme pathologique. Et pour prouver que, contrairement à d'autres groupes, il n'y a plus chez eux de culture durable méritant conservation, on citera le déclin de la maîtrise des langues d'origine auquel les institutions d'éducation dominantes ont pourtant contribué directement aussi bien qu'implicitement. Que l'éducation amérindienne tombe sous le contrôle et le budget du gouvernement fédéral sert de motif légitime pour négliger, jusqu'à un certain point, la nécessité de tenir compte des besoins de ce groupe à l'échelon crucial des régions.

L'évolution des politiques de relations raciales

Le débat sur les relations raciales a atteint un sommet en 1984, à l'occasion de la publication du rapport sur les minorités

visibles, *L'égalité, ça presse* (House of Commons, 1984). L'impact de ce rapport sur les politiques multiculturalistes se fera sentir pendant des années, surtout sur les programmes dits « d'action positive »[11]. C'est un jalon du débat controversé qui se poursuit au Canada autour des questions d'immigration et de race. D'une série d'audiences extensives tenues d'un bout à l'autre du pays par un comité de la Chambre des Communes où tous les partis étaient représentés sous la présidence du député libéral Bod Daudlin, quatre-vingts recommandations sont sorties, proposant des nouvelles politiques allant de l'intégration sociale à l'emploi, des modifications à apporter aux lois et au système judiciaire jusqu'aux questions d'éducation, en passant par l'image projetée par les médias. Quelle que soit la façon dont la bureaucratie gouvernementale réagira aux propositions en faveur d'une action positive dans de nombreux domaines, il sera difficile de décompter l'adhésion presque unanime des organismes représentatifs des groupes ethniques aux recommandations du comité.

Malgré le large consensus autour d'un projet manifestement plein d'imagination et de bonne foi, le document ne saurait échapper à un examen critique. Comme on pouvait s'y attendre, les milieux déjà hostiles à une politique d'immigration multiraciale ont fait entendre bien des réserves, pour ne rien dire de celles qu'ils éprouvent devant le traitement privilégié accordé aux minorités visibles défavorisées. Néanmoins, le rapport n'en soulève pas moins des questions fondamentales intéressant ceux-là même qui profiteront de cette intervention progressiste de l'État.

La faiblesse la plus frappante du rapport, d'un point de vue sociologique, c'est sa manière de traiter les minorités visibles comme un bloc plus ou moins monolithique. Autochtones, Noirs néo-écossais, Sino et Indo-Canadiens de Colombie disparaissent sous la notion de « communauté minoritaire visible ». Bien que l'exclusion puisse fonder entre eux une certaine solidarité, ces quatre importants groupes visibles du Canada diffèrent tellement par l'histoire, les aspirations ou les revendications, et leur expérience comme leur réaction à la discrimination sont si spécifiques qu'il est pour le moins hasardeux de considérer le seul fait qu'ils ne soient pas blancs comme dénominateur commun de la politique à concevoir pour leur bénéfice. En plus de ces discontinuités entre les groupes, il y a des différences significatives en leur sein même qui discréditent tout recours à une étiquette raciale commune, sauf au regard de ceux qui l'ont inventée. Le

rapport ne rend pas adéquatement compte de la distinction capitale entre l'appartenance raciale et l'appartenance ethnique. Habituellement, les membres d'une collectivité ethnique ne tiendront à la conservation des particularismes hérités de leurs traditions et territoire d'origine qu'aussi longtemps qu'ils en portent encore personnellement l'empreinte. En ce sens, les peuples autochtones forment un groupe ethnique ou une « première nation » dont la visibilité n'est qu'un attribut secondaire s'ajoutant à l'ethnicité. Il en va de même pour le groupes linguistiques ou religieux.

Contrairement à l'ethnicité, cependant, les caractéristiques raciales n'ont aucune signification sociale intrinsèque: elles n'acquièrent un sens que par la discrimination. Les solidarités de l'exclusion ne durent que tant que dure la discrimination. En elles-mêmes, les classifications raciales sont aussi insignifiantes que la couleur des yeux ou des cheveux. De toute évidence, on confond les choses lorsqu'on fait la promotion de la variance des races comme dimension du multiculturalisme (House of Commons, 1984, p. 143). C'est la neutralité raciale, et non la mise en valeur des diverses races, qui peut être considérée comme un idéal valable. Manifestement, on ne se rend pas compte que le double objectif d'une valorisation des races et de la disparition du racisme est contradictoire. Si on tient à éliminer autant que possible le racisme et la conscience raciale, on ne saurait simultanément « activer les attitudes raciales positives » (House of Commons, 1984, p. 124). Négative ou positive, toute attitude privilégiant la race ne fait que reprendre des stéréotypes. Le « multiracialisme » positif est un dangereux supplément à un multiculturalisme louable, dans la mesure où il réveille les insidieuses perceptions raciales auxquelles le multiculturalisme reste heureusement aveugle.

Le rapport ne distingue pas les groupes colonisés ou conquis et les groupes issus de l'immigration, alors qu'au Canada, il y a des minorités visibles des deux genres. Les immigrants constituent l'immense majorité du 1,9 million estimé « visibles » (7 % de la population), tandis que les Autochtones ou les Noirs de Nouvelle-Écosse (esclaves migrants ou fuyards du régime d'esclavage U.S.), par exemple, appartiennent à la couche conquise ou colonisée.

Il y a deux différences importantes entre ces catégories:

1. Les peuples conquis ont le droit d'exiger réparation des injustices subies. Les peuples autochtones, en particulier, peuvent se réclamer d'un titre au territoire et à d'autres ressources symboliques. Les immigrants visibles ne possèdent pas ce droit, car l'État ne leur doit rien d'autre qu'une égale participation à la citoyenneté.

2. Les peuples colonisés forment souvent ce que l'anthropologue nigérian John Ogbu appelle des « quasi-castes minoritaires ». Jusqu'à récemment, ils avaient intériorisé leur stigmatisation. Se croyant perdus d'avance, bien des membres de ces groupes en viennent à perdre l'espoir de s'arracher au cercle vicieux de la pauvreté, du sous-emploi, du mépris et d'une anomie généralisée. Ce n'est pas le sort qui échoie normalement aux gens qui émigrent volontairement pour améliorer leur situation économique. Nombre d'Asiatiques immigrés au Canada arrivent rapidement à mieux se tirer d'affaire que la moyenne des dominants, en s'appuyant sur leur famille élargie et sur une tradition culturelle qui les motive à l'effort.

Sur les deux terrains du besoin et du droit à une réparation, on peut soutenir logiquement que les minorités canadiennes colonisées, les Autochtones au premier chef, ont besoin et méritent des programmes spécifiques de rattrapage; on ne saurait en dire autant des autres immigrants « visibles ». Il est tout simplement faux d'affirmer que « les désavantages marqués en matière d'accès à l'éducation et à la formation professionnelle » dont souffrent les peuples aborigènes « s'appliquent aussi bien aux autres minorités visibles » (House of Commons, 1984, p. 133). Par exemple, les recommandations du rapport jugent nécessaire « que les institutions post-secondaires identifient les mesures de recrutement susceptibles d'encourager les minorités les plus visibles à profiter des programmes offerts » (House of Commons, 1984, p. 133). S'il fallait appliquer cette recommandation aux étudiants issus de l'Asie de l'est et du sud, et pour peu que l'exemple des États-Unis (où l'on tient des statistiques raciales détaillées) puisse nous servir de guide, les universités canadiennes se retrouveraient tout probablement avec un contingent relativement disproportionné d'étudiants des deux groupes visibles les plus importants (Sino et Indo-Canadiens), dans certaines disciplines, du moins. S'il fallait qu'on adopte un système malapproprié de contingentements, il pourrait bien restreindre la mobilité ascendante recherchée, puis-

que la réaction raciste pourrait faire valoir ses droits à un contingent propre. Bref, les immigrants visibles n'ont pas besoin de discrimination positive.

Il est difficile de croire qu'on puisse éliminer le racisme durable avec des mesures compensatoires en faveur des Canadiens d'origine asiatique ou des autres immigrants de couleur. On peut même prétendre le contraire: qu'en attachant des privilèges aux distinctions raciales méprisantes, les programmes d'action positive contribuent à les perpétuer: ils institutionnalisent l'appartenance raciale. Les minorités visibles vont trouver un avantage stratégique à se classifier elles-mêmes sur une base raciale tant que les contingentements leur donneront une longueur d'avance sur un marché compétitif. Les mesures proposées exigent un découpage racial de la population. Le rapport le mentionne innocemment, au chapitre des indicateurs à ajouter au recensement, et nulle part il ne s'interroge sur la moralité d'interroger les gens sur leur génétique raciale. Une fois disponibles les données de recensement sur les distinctions méprisantes, tant les racistes que leurs victimes y trouvent de quoi justifier davantage les barrières psychologiques existantes. Reste encore aux auteurs bien-pensants de *L'égalité, ça presse* à nous expliquer comment la philosophie libérale, traditionnellement dédiée aux valeurs d'universalisme et d'unité de l'humanité, peut prêter son concours à une pigmentation officieuse de la société canadienne. Où va-t-on ranger les enfants nés de mariages « mixtes » ? Les immigrants du Moyen-Orient vont-ils être considérés comme visibles, ou leur faudra-t-il subir un test mélanométrique pour se qualifier? Alors que les lois sud-africaines qui rendent les classifications raciales obligatoires soulèvent les hauts-le-cœur de l'ensemble du monde civilisé, le Canada s'apprête à institutionnaliser l'apartheid sur une base volontaire.

La myopie d'une telle politique est mise en évidence par le stigmate qu'elle impose aux membres des minorités visibles, qui réussissent dans le support des programmes d'action positive. Alors qu'à présent, ceux qui arrivent à réussir peuvent se vanter d'en avoir fait en comptant sur eux-mêmes, et malgré le fardeau du racisme, à l'avenir, il devront compter avec le soupçon d'avoir obtenu leur position grâce à la couleur de leur peau plutôt que de l'avoir méritée. Une fois le doute établi, l'insécurité psychologique et le soupçon d'incompétence vont retomber sur les épaules de tous les membres des minorités visibles. Ils vont se retrouver marqués au front par les mesures mêmes qui visent à les émanciper.

CONCLUSION

Nombre des ambiguïtés qui planent sur la politique du multiculturalisme entachent aussi l'éducation multiculturelle. Elle a absorbé diverses idées comme le pluralisme culturel, la réponse à des besoins particuliers et, plus récemment, la lutte aux attitudes racistes. Tout cela est traversé par un idéal sous-jacent d'harmonisation culturelle qui prend le pas sur les objectifs primordiaux d'égalisation des chances et conditions sociales.

La plupart des stratégies d'éducation multiculturelle s'appuient sur une conception relativement statique des phénomènes culturels. On y voit la culture comme une série de caractéristiques plus ou moins immuables attribuées en propre à diverses collectivités. Elles servent à identifier les gens et, à l'envers des intentions originales, produisent des stéréotypes (Rosen, 1977). La conception de la culture que le Livre IV de la Commission royale (1969, p. 11) épouse en passant, au chapitre des « apports culturels des autres groupes ethniques », relève d'une fiction romantique qui n'a pas grand-chose à voir avec les réalités minoritaires. « La culture », chante la Commission, « est une manière d'être, de sentir et de penser. C'est une force d'impulsion animant un ensemble significatif d'individus rassemblés par une langue commune et qui partagent les mêmes coutumes, habitudes et expériences ». Selon la définition que l'opinion publique donne des deux minorités ethniques les plus déconsidérées au Canada, les Autochtones et les Indo-Canadiens, aucun de ces attributs culturels ne correspond à leur expérience. Les Autochtones ne sont unis ni par une langue indigène ni par des habitudes et coutumes communes. Quant aux supposés Indo-Canadiens, ils viennent de quatre continents, appartiennent à trois religions universelles (hindouisme, christianisme, islam) ou à leurs variantes (i.e. Ismaéliques, Sikhs, Protestants) et sont encore plus fractionnés selon les grilles d'interprétation idéologiques qu'ils appliquent au foisonnement de leurs expériences. Ce qui rassemble tous ces groupes, indépendamment de leurs origines, ce n'est pas une prétendue culture commune, mais d'être communément exposés à une discrimination multiforme et de se sentir « à part des autres ». C'est cette expérience d'un conflit et d'un accommodement malaisé avec la culture environnante qui unifie les minorités.

Pour comprendre les défis qui se posent spécifiquement au Canada, les anciennes formules idéologiques adaptées aux con-

ditions sociales de l'Amérique précoloniale ou de l'Inde postcoloniale ne sont pas toujours du meilleur secours, sauf dans la mesure où elles nourrissent un sentiment de dignité qui fait contrepoids au statut inférieur réservé aux intéressés dans leur pays d'adoption. La conservation de l'héritage-pour-l'héritage peut aussi bien constituer une entrave qu'un apport à une survivance qui ait du sens. Les immigrants remettent continuellement en question leur bagage culturel pour distinguer ce qui est pertinent et signifiant dans la nouvelle société et ce qui appartient spécifiquement à d'autres temps et lieux. Ce qui résulte de cette démarche est une nouvelle ethnicité qui possède peu de choses en commun avec les essences réifiées que le multiculturalisme officiel cherche à préserver; elle n'équivaut pas non plus à une fusion dans le creuset dominant.

L'extension des dispositifs de l'État-providence, conjuguée à la diversification ethnique et professionnelle beaucoup plus marquée des vagues d'immigration depuis la fin des années 60, ont engendré une nouvelle ethnicité au Canada. Et cela se reflète en retour sur la nouvelle configuration culturelle des politiques éducatives canadiennes, à cause des réponses beaucoup plus variées que fournissent aussi bien les nouveau-venus que les populations-hôtes aux questions qui se posent.

C'est cet aspect dynamique de la culture qui est partout en évidence et pourtant, négligé. Les groupes apparemment homogènes sont, en fait, disparates, à différents stades d'acculturation, géographiquement dispersés, issus de tous les coins de l'univers, et porteurs d'une prodigieuse diversité régionale, linguistique et religieuse. Ils semblent par-dessus tout rassemblés par l'ambition commune de faire leur chemin dans la société environnante. Il n'est guère de sociétés pour mieux illustrer, que le Canada, la thèse de Malinovski selon laquelle le choc des cultures engendre une tierce réalité immigrante, en double rupture avec la culture-hôte et celle des origines (Malinovski, 1945, p. 20-26).

De toute évidence, en contexte pluraliste, le problème de la perpétuation de diverses traditions culturelles à l'école demeure complexe. Le premier défi qui saute aux yeux, c'est celui qui se pose aux enseignants, de transmettre des cultures qui ne sont pas les leurs. Attendre des professeurs qu'ils communiquent des contenus culturels complexes, en échappant à la trivialisation, à la réduction ou à une réification qui confine au ridicule, n'est pas sans poser problème. Dans bien des cas, l'incongruence entre les

valeurs des professeurs, issus de la majorité, et celles des autres groupes constitue un véritable obstacle psychologique. Il ne s'agit pas de nier que les enseignants doivent confronter leur propre ethnocentrisme et faire l'effort de se renseigner sur la culture de leurs élèves, mais d'éviter, comme le rappelle David Kirp (1979, p. 132), de sombrer tête première dans un multipluralisme irréfléchi et l'obsession de conserver le passé pour l'amour de la conservation.

Rien ne dit que l'ouverture des écoles de l'enseignement d'éléments culturels divers mine nécessairement l'hégémonie des modèles dominants sur l'éducation. En Afrique du Sud, par exemple, on a fondé l'éducation sur des critères ethniques pour mieux réduire les aspirations des groupes assujettis. Comme Farrukh Dhondy et d'autres l'ont souligné à propos du Raj anglais en Inde, « Deux siècles de domination ont eu beau alimenter une compréhension parfaite de la civilisation, des mœurs et de la culture indiennes, cela n'a rien changé à la structure de l'Empire » (Stenhouse *et al.*, 1982, p. 18). Dans le même sens, Jones et Kimberley ont laissé voir comment invocation du multiculturalisme, sans recours critique pouvait servir à désamorcer les conflits et à pacifier les plus bruyants représentants des minorités affligées (Tierney, 1982, p. 143-144).

Sans doute importe-t-il que les enseignants se familiarisent avec les cultures autres, mais il importe nettement plus, tout bien considéré, qu'ils soient sensibles aux problèmes raciaux et à la façon dont les attitudes des maîtres d'école, les images négatives et les biais idéologiques, à l'école comme dans la société, contribuent à la propagation du racisme (Affor, 1983, p. 9). L'attitude adoptée par les enseignants mérite les toutes premières attentions. De fait, mieux vaut un enseignant ouvert, pris avec les matériaux didactiques biaisés d'un curriculum ethnocentrique, qu'un enseignant plein de préjugés muni de toute la documentation multi-ethnique nécessaire pour enseigner l'histoire des ethnies. On ne saurait mieux ridiculiser, déprécier les héritages culturels et confirmer leur statut inférieur, qu'en les sortant de leur contexte pour monter en épingle, naïvement et grossièrement, les aspects des cultures non occidentales qui détonnent fonctionnellement sur la toile de fond canadienne. Comme le soutient Kirp (1982, p. 132), c'est en conjuguant avec le présent ce qui mérite de durer que le système scolaire pourra le plus efficacement répondre aux questions raciales.

Tout bien pesé, ce n'est pas la culture qui préoccupe le plus les parents, dans les groupes minoritaires, mais la compétence. Bien que l'une ou l'autre ne soient pas irréconciliables, ce qui compte tout d'abord pour les parents, c'est la maîtrise du savoir moderne et la conservation des éléments fonctionnels de leurs traditions. Ils ont besoin du premier comme outil, pour se tirer d'affaire, une priorité en pays d'adoption; quant aux seconds, ils servent à s'exprimer, une chose dont on est prêt à s'occuper soi-même. Du point de vue pédagogique, l'inclusion dans le curriculum de divers éléments culturels constitue un moyen important de rehausser l'image de soi des enfants; mais du point de vue des parents minoritaires, leurs enfants ne sont pas tant privés de culture que d'éducation. Sous ce rapport, on a eu tendance à exagérer la part de la honte de soi dans les facteurs d'échec chez les enfants des minorités (Stone, 1981; Musgrove, 1982). En même temps, on oublie que l'amour-propre ne tient pas seulement au respect accordé à sa culture, mais aussi à la capacité d'accroître la maîtrise que l'on exerce sur son propre destin.

Ce que veulent la plupart des parents minoritaires pour leurs enfants, ce n'est pas que des congénères édulcorés condescendent à leur enseigner une version nécessairement diluée et parcellaire de leur culture d'origine. Ils comptent sur des professeurs motivés et exigeants pour enseigner aux enfants l'anglais, les mathématiques, les sciences – bref, ce qu'il leur faut connaître pour se faire un chemin dans leur nouveau chez-soi. C'est souvent la raison principale pour laquelle on a choisi d'émigrer. Musgrove dit la même chose des minorités britanniques: « Les autres voudraient que nous leur donnions accès à ce que nous-mêmes considérons comme la part la plus valable, la plus digne, la plus fondamentale de nos traditions éducatives (encore qu'un peu vieux jeu, parfois): un apprentissage solide conjugué à une formation morale sérieuse, une sensibilisation aux valeurs humaines et une quête de connaissance disciplinée rigoureuse. L'argumentation reste sur le terrain de l'éducation; et s'il y a impérialisme, il est d'ordre pédagogique » (Musgrove, 1982, p. 180).

Dans le même sens, Maureen Stone (1981) a montré comment l'enseignement multiculturel progressiste ajoutait aux difficultés éprouvées par les jeunes Antillais qui doivent s'ajuster à un style pédagogique axé sur l'enfant. Citant Gramsci à l'appui, elle souligne que les enfants minoritaires doivent s'approprier les savoirs dominants pour les mieux remettre en question.

Dans tous ces cas, le conflit opposant les minorités de quelque culture que ce soit au système scolaire, ou à la société dominante, porte d'abord sur les stratégies pédagogiques. Cela dépasse les différences culturelles. Il est dès lors clair que, parmi les facteurs de blocage de la réussite scolaire, le contenu culturel du programme passe au second plan. Les communautés qui se tirent le mieux d'affaire sont celles qui se chargent elles-mêmes de la formation culturelle ou religieuse de leurs enfants en confiant aux écoles publiques le soin de les préparer au marché du travail.

Que reste-t-il, dans ces circonstances, des programmes multiculturels à l'école? Rien n'interdit qu'on s'informe sur les bagages culturels des élèves et qu'on en tienne compte pour porter un meilleur diagnostic sur les forces et faiblesses d'apprentissage, ou sur la variabilité des démarches cognitives. On continuera d'offrir à tous les étudiants qui le désirent l'enseignement des langues d'origine. Il sera toujours nécessaire de mener activement la lutte au racisme en portant attention aux attitudes des enseignants et en éliminant les préjugés et stéréotypes des matériaux didactiques. Il faut toujours chercher à ce que le curriculum reflète la diversité ambiante, non pas comme fin de soi, cependant, mais comme un élément thématique intégré dans une perspective globale.

Tels sont en substance les objectifs fondamentaux que partagent toutes les minorités culturelles, par delà les distinctions spécifiques entre pays d'origine, langues, confessions ou races.

Le multiculturalisme réalisera ses ambitions au Canada dans la mesure où une éducation multi-ethnique bien informée arrivera à s'articuler aux plus vastes structures sociales, économiques et politiques. C'est à cette condition seulement qu'on pourra agir efficacement sur les inégalités ethniques.

NOTES

1. La version française officielle, fournie ici, se trouve à la même page. (Note du trad.)
2. On entend par droits statutaires ceux qui sont garantis aux Francophones, aux Anglophones et aux Autochtones en vertu de la Constitution. Pour les premiers, cela touche à la langue et à certains codes juridiques; les autres jouissent de droits dits « de type aborigène ».
3. Les Indiens réclament actuellement le statut de « premières nations » en vertu d'une occupation originelle du territoire.
4. Par écoles communes, on entend les écoles publiques non confessionnelles, ouvertes à tous, et bénéficiant d'un financement provincial.
5. Contrairement aux États-Unis, où les écoles indépendantes ne reçoivent pas d'aide financière publique, les mesures constitutionnelles adoptées au Canada obligent l'État à supporter financièrement les écoles privées, confessionnelles ou non. L'éducation relevant des Provinces, les modalités d'application varient. Pour une analyse de ce problème, voir Wilson et Lazerson, 1982, p. 1-22.
6. L'Acte de l'Amérique du Nord britannique (A.A.N.B.) est une loi adoptée en 1867 par le Parlement britannique pour créer un Canada indépendant. À l'origine, la loi prévoyait que trois provinces britanniques d'Amérique du Nord, le Canada (Québec et Ontario), le Nouveau-Brunswick et la Nouvelle-Écosse s'unissent dans une fédération formant un seul Dominion, appelé Canada. S'ajoutèrent par la suite Terre-Neuve, l'Île-du-Prince-Édouard, le Manitoba, la Saskatchewan, l'Alberta, la Colombie-Britannique et les Territoires du Nord-ouest. Il est peu question d'éducation dans l'A.A.N.B., sauf à l'article 93, qui confirme la juridiction provinciale en cette matière.
7. Manuel d'activités spéciales pour enrichir l'ambiance multiculturelle de l'école. (Note du trad.)
8. « Social studies ». Formation sociale, initiation à la société ou aux sciences sociales. (Note du trad.)
9. Études sur l'expérience historique des communautés noires.
10. « À la découverte des parentés et des différences grâce au cinéma. » (Note du trad.)
11. L'expression, maintenant consacrée au Canada, désigne les interventions visant à compenser, par des privilèges particuliers, le retard que les préjugés passés ont imposé à certains groupes. On parle aussi de « discrimination positive ». (Note du trad.)

RÉFÉRENCES

Affor (All Faiths for One Race), *Issues and Resources: Handbook for Teachers in a Multicultural Society*, Birmingham, Russell, 1983.

ALLAN, J., *Race Relations: Studies in Success*, CEA convention presentation, 29 septembre 1982.

ASHWORTH, M., *Immigrant Children and Canadian Schools*, Toronto, McClelland and Stewart, 1975.

BANKS, J. A., *Teaching Strategies for Ethnic Studies*, third edition, Boston, Allyn and Bacon, 1984.

BANKS, J. A., et A. CLEGG Jr, *Teaching Strategies for the Social Studies: Inquiry, Valuing and Decision-Making*, second edition, Reading (Mass.), Addison-Wesley, 1977.

BHATNAGAR, J., « Language and cultural maintenance programmes in Canada », dans C. Bagley et G. Verma (ed.), *Self Concept and Multicultural Education*, London, Macmillan, 1982.

BURNET, J., *The Definition of Multiculturalism in a Bilingual Framework*, paper presented at Conference on Multiculturalism and Third World Immigrants, Edmonton, septembre 1975. Chambre des Communes, *L'égalité ça presse!*, Ottawa, Imprimeur de la Reine 1984.

CUMMINS, J., « Héritage languages and Canadian school programs », in Mallea, J. R. et J. C. M. Young, *Cultural Diversity and Canadian Education*, Ottawa, Carleton University Press, 1984.

DAY, E. et S. SHAPSON, *Multiculturalism: A Survey of School Districts in British Columbia*, Burnaby (B.C.), Simon Fraser University, 1981.

ECHOLS, F., « An evaluation of exploring likenesses and differences », unpublished manuscript, Vancouver, University of British Columbia, 1981.

FRIDERES, J. S., *Native Peoples in Canada*, second edition, Scarborough (Ontario), Prentice-Hall, 1983.

GLAZER, N. et D. P. MOYNIHAN, *Beyond the Melting Pot*, Cambridge, (Mass.), MIT Press, 1963.

HAWKINS, F., *Canada and Immigration: Public Policy and Public Concern*, Montréal, McGill-Queens University Press, 1972.

HERSKOVITS, M. J., *Man and His Works*, New York, Knopf, 1948.

HOOD, B., « Exploring Likenesses and Differences with Film », Vancouver, National Film Board of Canada, 1980.

INNIS, H. R., « Bilingualism and Biculturalism », Toronto, McLelland and Stewart and Information Canada, 1983.

JAENEN, C., « Multiculturalism and public education », dans J. D. Wilson (ed.), *Policy and Process: Perspectives on Contemporary Canadian Education*, London, Alexander Blake, 1977.

KATZ, P. (ed.), *Toward the Elimination of Racism*, New York, Pergamon Press, 1976.

KEHOE, J., « An evaluation of exploring likenesses and differences », unpublished manuscript, Vancouver, University of British Columbia, 1978.

KEHOE, J., *A Handbook of Selected Activities for Enhancing the Multicultural Climate of the School*, Vancouver, WEDGE, University of British Columbia, 1984.

KIRP, D., *Doing Good by Doing Little: Race and Schooling in Britain*, Berkeley, University of California Press, 1979.

MCLEOD, K. A., « Multiculturalism and multicultural education: policy and practice », dans R. J. Samuda, J. W. Berry et M. Laferrière (ed.), *Multiculturalism in Canada: Social and Educational Perspectives*, Toronto, Allyn and Bacon, 1984.

MALINOWSKI, B., *A Scientific Theory of Culture and Other Essays*, Chapel Hill (N.C.), University of North Carolina Press, 1984.

MALINOWSKI, B., *The Dynamics of Culture Change*, New Haven, Yale University Press, 1945.

MALLEA, J. R., « Cultural diversity in Canadian education, dans R. Samuda *et alii* (ed.), *Multiculturalism in Canada*, Toronto, Allyn and Bacon, 1984.

MALLEA, J. R. et J. YOUNG (ed.), *Cultural Diversity and Canadian Education*, Ottawa, Don Mills, Carleton University Press, 1984.

MANITOBA, *Public Schools Act*, Winnipeg, Government of Manitoba, 1980.

MASEMANN, V., « Multicultural programs in Toronto schools », dans J. R. Mallea et J. Young (ed.), *Cultural Diversity and Canadian Education*, Ottawa, Don Mills, 1984.

MOODLEY, K., « Canadian ethnicity in comparative perspective », dans J. Dahlie et T. Fernando (ed.), *Ethnicity, Power and Politics in Canada*, Toronto, Methuen, 1981.

MOODLEY, K., « Canadian multiculturalism as ideology », *Ethnic and Racial Studies*, vol. 6, n° 3, 1983, p. 320-331.

MOODLEY, K. (ed.), *Multicultural Education and Race Relations*, Vancouver, University of British Columbia, 1985.

MUSGROVE, F., *Education and Anthropology, Other Cultures and the Teacher*, Toronto, John Wiley, 1982.

OGBU, J., *Minority Education and Caste*, New York, Academic Press, 1978.

PALMER, H., *Immigration and the Rise of Multiculturalism*, Toronto, Copp Clark Publ., 1975.

PETER, K., « The myth of multiculturalism and other political fables », dans J. Dahlie et T. Fernando (ed.), *Ethnicity, Power and Politics in Canada*, Toronto, Methuen, 1981.

RADCLIFFE-BROWN, A. R., *Structure and Function in Primitive Society*, London, Routledge and Kegan Paul, 1952.

RICHMOND, A. H., « Immigration and pluralism in Canada », *International Migrations Review*, 4, 1969, p. 5-24.

ROSEN, D., « Multicultural education: an anthropological perspective », *Anthropology and Education Quarterly*, 8, 1977.

Royal Commission on *Bilingualism and Biculturalism, Book IV*, Ottawa, Queen's Printer, 1969.

SAMUDA, R. J., J. W. BERRY et M. LAFERRIÈRE (ed.), *Multiculturalism in Canada*, Toronto, Allyn and Bacon, 1984.

SHAPSON, S. et M. PURBHOO, « A transition program for Italian children », *The Canadian Modern Language Review*, 1977, p. 486-496.

SHAPSON, S. et V. D'OYLEY (ed.), *Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters, 1984.

Statistics Canada, *Immigration Statistics*, Ottawa, Queen's Printer, 1980, p. 6.

STENHOUSE, L., G. VERMA, R. WILD et J. NIXON, *Teaching about Race Relations: Problems and Effects*, London, Routledge and Kegan Paul, 1982.

STONE, M., *The Education of the Black Child in Britain: The Myth of Multiracial Education*, Glasgow, Fontana, 1981.

TIERNEY, J. (ed.), *Race, Migration and Schooling*, Eastbourne, Holt, Rinehart and Winston, 1982.

THOMAS, B., « Principles of Anti-Racist Education », *Currents*, vol. 2, n° 3, 1984, p. 20-24.

Vancouver School Board, *Report on School Multicultural Action plans 1983-84*, Vancouver, Program Services, 1984.

WERNER, W., B. CONNORS, T. AOKI et J. DAHLIE, *Whose Culture? Whose Heritage? Ethnicity within Canadian Social Studies Curricula*, Vancouver, University of British Columbia, 1980.

WILSON, J. D., « Multicultural programmes in Canadian education », dans R. Samuda *et alii* (ed.), *Multiculturalism in Canada*, Toronto, Allyn and Bacon, 1984.

WILSON, J. D. et M. LAZERSON, « Historical and constitutional perspectives on family choice in schooling: The Canadian case », dans M. Manley Casimir (ed.), *Family choice in schooling*, Lexington (D.C.), Healt, 1982.

WOOD, D. W., *Multicultural Canada: A Teacher's Guide to Ethnic Studies*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1978.

WRIGHT, I. et C. LA BAR, « Multiculturalism and Morality, dans S. Shapson et V. D'Oyley (ed.), *Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters, 1984.

8

Éducation interculturelle et changement institutionnel : l'expérience française

FRANÇOISE HENRY-LORCERIE

L'adjectif « interculturel » est un *concept descriptif* lorsqu'il est associé à un nom comme « relation », ou « communication » ; il désigne une *valeur,* une finalité à promouvoir, quand il est associé à un nom comme « éducation ». Il y a là matière à équivoque. Il me paraît crucial de nous en préserver ici, puisque la définition d'objectifs de formation, à laquelle nous sommes invités, impose justement que l'on réfléchisse à la relation entre la description des faits et la valeur qui oriente l'action sur ces faits; et que l'on maîtrise la continuité entre les deux. Une action de formation ne peut pas se passer de valeur de référence. Elle ne peut pas se passer non plus d'une analyse stratégique de la réalité où elle doit prendre effet.

En l'occurrence, la réalité à prendre en compte lorsqu'on évoque les relations interculturelles à l'école est si complexe qu'elle décourage l'analyse. Contribuent en effet à la *définition du problème:* les fonctionnements institutionnels, fort intriqués; mais aussi les fonctionnements sociaux (les rapports économiques, politiques, symboliques entre les groupes vecteurs de cultures, ainsi que les formes matérielles de leur cohabitation); et l'état du débat politique sur la question, lequel a sa propre inertie. Il est tentant de préconiser des solutions sans avoir fait le tour du problème. C'est ce qui s'est passé en France à la fin des années 70, lorsqu'une doctrine de l'interculturalisme a été élaborée, en faisant l'ellipse de la réflexion sur l'interculturalité comme dimension de la réalité institutionnelle et sociale. Entamer cette réflexion est donc à coup sûr un exercice intellectuel utile, mais hasardeux.

La *signification* de la notion d'interculturel comme *valeur* n'est pas claire non plus. Elle bénéficie, chez ceux qui s'y réfèrent, d'une sorte de caution d'évidence qui semble la placer au-delà de l'examen critique. Nimbée de moralisme dans son acception la plus générale, elle devient une figure de l'humanisme moderne. Si l'on veut penser son efficacité dans l'orientation d'actions de formation, et plus largement dans l'orientation des actions visant à changer l'institution scolaire, il faut probablement en accepter une définition relative : relative à l'institution où elle est posée comme finalité, à un moment historique donné.

Mon hypothèse de travail sera donc que la valeur moderne dénommée *interculturalisme* dans le domaine scolaire, ou *éducation interculturelle*, peut légitimement recevoir une acception différente selon les systèmes scolaires (selon le traitement que chaque système fait de la pluralité culturelle) et selon les systèmes socio-politiques (selon les formes qu'y prend la gestion des cultures communautaires et leur relation à la culture publique). J'essaierai plus loin d'en avancer une définition acceptable pour le système français actuel – acceptable, c'est-à-dire juste en termes de droits de l'homme, et réaliste en termes d'action dans l'institution.

L'INTERCULTUREL DANS LA SALLE DE CLASSE

Une formation d'intervenants scolaires à l'éducation interculturelle ne saurait faire l'économie d'une réflexion sur l'*interculturalité en tant que paramètre du travail scolaire*. L'école est en effet un espace où des rencontres interculturelles s'effectuent en permanence, le plus souvent sans être gérées en tant que telles. Je chercherai d'abord à en esquisser une typologie générale. Cette réflexion servira d'arrière-plan à l'analyse, en deuxième partie, de la doctrine française de l'interculturalisme, et, en troisième partie, à l'examen des évolutions auxquelles a donné lieu la « rénovation » du système éducatif. En quatrième partie, j'envisagerai les voies d'une poursuite de l'action en faveur de l'éducation interculturelle en France [1].

On appellera *situation interculturelle*, ou situation de rencontre de cultures, ou de croisement de cultures, une situation de communication, verbale ou non, entre des partenaires de cultures différentes, quels qu'en soient la finalité, le but pratique, la durée, les rôles et les modalités.

Par *culture*, on entendra une manière d'être collective, c'est-à-dire un ensemble de façons d'agir, de sentir, de parler (et de considérer les autres), référées à un groupe primaire ou secondaire : famille, pairs, milieu professionnel, classe sociale, groupe ethnique, pays. Dès qu'il sort de la prime enfance, chaque membre d'une société industrielle diversifiée appartient à plusieurs de ces groupes. Il contrôle par conséquent avec plus ou moins de maîtrise un répertoire culturel diversifié[2], dont les composantes peuvent être plus ou moins segmentées entre elles, c'est-à-dire d'une part qu'il pratique les différentes cultures des groupes auxquels il appartient ; et d'autre part qu'il effectue entre elles les conversions rendues opportunes par les conditions sociales de la communication. Par la suite, l'identité culturelle individuelle peut être conçue comme un construit (pratique, émotionnel, et cognitif) par lequel l'individu organise et affine sa variance culturelle, et s'en donne une représentation (Henry-Lorcerie, 1986b).

Cette précision oblige à enrichir la définition de « situation interculturelle », posée plus haut. Dans une société diversifiée, une situation de communication entre partenaires de cultures différentes est chose triviale. Les identités culturelles étant singulières, la constitution des répertoires culturels étant variable selon les individus, la pratique de la variance également, les rencontres entre individus dont on puisse dire qu'ils ont la même culture sont peu probables. La différence est la règle, et le malentendu un risque général.

Pour qu'une communication soit dite interculturelle, il faut qu'intervienne dans sa réalisation un croisement de cultures qui peut à la limite être lui-même l'objet de la rencontre. L'adjectif interculturel caractérise alors une interaction telle que, dans son accomplissement, elle active chez les participants des variantes culturelles différentes. Elle suppose donc un espace social réglé de telle sorte que les transactions qui s'y déroulent soient infléchies (ni empêchées, ni programmées) par les appartenances collectives des participants[3]. Une telle interaction favorise la mobilisation, consciente ou non, des catégories de représentation d'autrui qui sont à la disposition des participants: elle suscite la catégorisation (unilatérale ou réciproque, selon les ressources symboliques des participants), laquelle a des effets sur la conduite et l'achèvement de la transaction.

L'école, institution publique, est un espace social propice aux interactions interculturelles, dans la définition qui vient d'en

être tentée ; pour une part, elle les institue. Pour rester dans l'ordre des régularités générales, on peut poser que l'institution scolaire, dans son fonctionnement routinier, *développe une interculturalité complexe*, que l'on peut approcher sous quatre angles, dont trois impliquent l'enseignant lui-même, pivot de relations interculturelles qui s'ignore. Les points ci-dessous n'ont rien d'original : ils résultent du croisement du questionnement sur l'interculturel avec les recherches en éducation.

1. *Le rapport éducatif dans l'école est interculturel.* L'école suscite un croisement de cultures à l'occasion du procès d'éducation qu'elle institue, sous son double aspect d'instruction d'une classe d'âge, et de socialisation dans la culture publique. La représentation du rapport éducatif à l'école comme simple acquisition par les élèves d'un savoir et de normes qu'ils n'avaient pas – représentation courante dans le grand public et chez les enseignants – escamote cette réalité. Pourtant, comme l'a montré Bachelard, acquérir un savoir, c'est toujours perdre une croyance. Et d'autre part, prendre sa place dans l'organisation scolaire, c'est faire l'épreuve de la pluralité des espaces sociaux, sortir d'un état où toute la vie se déroule dans l'intimité pour assumer un rôle d'élève, rôle nouveau régi par une institution contraignante (Gilby, 1980). Au total, ce qui est en jeu est une forme d'acculturation, résultat d'une réévaluation dans l'espace scolaire des croyances, représentations et comportements acquis en dehors.

2. Les élèves peuvent être plus ou moins préparés à leur rôle d'élèves ainsi qu'au savoir et à la culture publique par leur culture privée. Il peut en effet y avoir *continuité ou discontinuité entre les normes objectives des comportements à la maison et à l'école*. Les façons de parler en sont un exemple. Mais il faut penser aussi aux normes de discipline, de politesse, de gestion du corps, gestion du temps, qui sont le noyau de ce qu'on a appelé le curriculum caché : ce qui n'est pas formellement enseigné ni évalué, mais qui alimente l'évaluation de l'élève par le maître. De même, il peut y avoir continuité ou discontinuité entre les *normes subjectives* qui prévalent dans l'un ou l'autre espace : les jugements sur le bien et le mal, le beau et le laid, les images de l'école, de l'écrit et, largement, de la culture publique.

La segmentation entre les normes privées et les normes scolaires et publiques relève des clivages sociaux et des rapports de domination symbolique au sein des formations sociales com-

plexes. Les équipes de B. Bernstein, en Angleterre, W. Labov, aux États-Unis, F. François, J-B. et C. Marcellesi en France, ont développé en ce sens leurs travaux sur l'échec et le désinvestissement scolaire des jeunes d'origine populaire. La discontinuité qui existe chez certains élèves entre les codes culturels qu'ils pratiquent en privé et les codes qui sont sollicités en classe ne débouche pas nécessairement sur un conflit de normes. Mais leur adaptation scolaire implique que cette discontinuité soit assumée par eux et, d'une certaine façon, interprétée, munie de sens que, par ailleurs, ils développent leur *flexibilité culturelle* (Henry-Lorcerie, 1986c). Les enseignants sont-ils pour autant enclins à prendre en compte son existence? Elle n'a pas de place dans la représentation institutionnelle qu'ils ont des élèves, laquelle privilégie la docilité, la vivacité d'esprit, l'attention (Gilby, 1980). La formation professionnelle des enseignants ne les y prépare pas non plus, sauf exception. Reste leur expérience sociale individuelle: la lecture qu'ils peuvent faire de leur propre trajectoire, et leur engagement social ou professionnel.

3. Malgré leur indifférence de principe aux différences, indifférence légitimée par la valeur fondatrice de la neutralité-laïcité, et dont P. Bourdieu explique qu'elle contribue au jeu de la reproduction sociale par l'école (Perrenoud, 1985), malgré leur ignorance de la complexité culturelle qui caractérise l'insertion sociale de certains élèves, les enseignants sont sensibles à certains déterminants sociaux ou ethniques dont ils anticipent une aggravation de la difficulté de leur tâche. Les *catégories* qu'ils mettent alors en œuvre sont dans la continuité de celles qui se formulent dans d'autres espaces sociaux. Au premier rang des groupes ainsi catégorisés comme difficiles, en divorce avec l'école, on trouve les membres de cultures communautaires non territoriales, notamment les « Arabes ». Cette catégorisation paraît s'enraciner dans le naufrage colonial. Elle assigne à certains élèves une xénité dont eux-mêmes ne possèdent pas la notion[4].

4. *Le processus de catégorisation des origines culturelles joue aussi parmi les élèves*, selon une genèse qui resterait à élucider. Des enquêtes au niveau primaire et en collège montrant que, bien que les notions qu'utilisent les adultes puissent être inconnues ou détournées de leur sens par les jeunes enfants (« Je suis de religion française et de nationalité algérienne », affirme une fillette d'origine algérienne; une autre, de famille pied-noir, se dit française de nationalité algérienne), ceux-ci perçoivent les différen-

ces liées aux appartenances communautaires ou sociales, à travers leurs effets sur l'habitat, l'habillement, l'usage du temps libre, la langue éventuellement, et à travers les avertissements des adultes, répercutés dans le groupe des enfants. Toutefois, on observe, comme le prédit la psychologie sociale, que les antagonismes et les affinités liés aux appartenances collectives sont contrariés voire compensés, dans les classes, par d'autres antagonismes et d'autres affinités suscités par la vie scolaire et par le voisinage. Les croisements d'appartenances produisent dans les groupes-classes des croisements de catégorisations qui rendent labiles, sans les annuler, les effets de la catégorisation des origines culturelles parmi les élèves.

Si l'interculturalité est présente dans la salle de classe sous les quatre modalités qui viennent d'être évoquées, comment est-elle contrôlée, gérée, voire utilisée dans la relation éducative?

Traditionnellement, la question de la gestion de la dimension interculturelle de l'éducation scolaire n'est pas posée en France. La conception française de l'école publique s'est en effet édifiée sur la *forclusion des cultures* sociales et a fortiori régionales et ethniques, et sur l'opposition rigide entre une culture publique, réputée neutre et laïque, commune à tous, ou communicable, fondement du lien social, et les cultures privées, tolérées par l'État à raison de leur discrétion, dont la pluralité signe l'absence d'universalité et le risque qu'elles font courir à l'unité nationale[5].

Par réserve déontologique, l'enseignant tient à connaître l'enfant par ses seules qualités d'élève; et l'hétérogénéité des élèves, par leurs différences de niveau dans les matières d'enseignement, modulées par leurs capacités de mobilisation. Seuls de rares secteurs expérimentaux (par exemple la pédagogie des sciences expérimentales, sous l'égide de l'INRP), et une toute petite minorité de maîtres formés dans les mouvements pédagogiques, et engagés, mettent en œuvres une pédagogie qui cherche à tirer un parti professionnel de la diversité socio-culturelle des élèves*.

Les choses changent, il est vrai. Les dix dernières années ont vu l'émergence du thème interculturel dans la réglementation scolaire, puis le développement d'une politique ample de rénova-

* On trouvera une liste des sigles utilisés à la page 270.

tion du système éducatif. Cependant, comme on le verra, la problématique de l'éducation interculturelle n'a guère été développée. La courte histoire du thème interculturel dans l'institution scolaire française est en effet scandée en *deux temps de déséquilibre symétrique*: le système a d'abord introduit la référence à l'interculturalisme, mais spécifiquement associée à la gestion de la xénité, sans assumer l'interculturalité intrinsèque de la communication pédagogique. Retour de balancier en 1981, avec l'arrivée de la gauche au pouvoir: on reconnaît désormais l'interculturalité de la relation pédagogique, mais sans plus se référer à la valeur de l'interculturalisme, devenue catégorisante dans le contexte français, ni lui substituer explicitement une autre figure de l'intégration pluraliste.

Cette boiterie a nui à la promotion de l'éducation interculturelle en France, et elle fragilise ses acquis. Les deux termes du *couple interculturalité/interculturalisme* semblent en effet requis dans la planification d'une stratégie pédagogique cohérente. Dans une action de changement du système éducatif, la finalité doit se formuler à l'expérience des données; réciproquement, l'analyse des données et des besoins s'infléchit par la considération de la finalité. Quand la boucle est rompue, l'impulsion de l'action devient aléatoire.

L'INTERCULTURALISME ET LES ACTIVITÉS INTERCULTURELLES (1978-1981)

Le mot « interculturel » est apparu dans le discours des experts ministériels français au milieu des années 70, après la mise en place des cours de « Langue et culture d'origine » (LCO) et le lancement des Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants migrants (CEFISEM), pour devenir, en 1978, le thème d'une circulaire ministérielle et, on peut dire, le *mot fétiche* de la politique française dans le secteur de la scolarisation des enfants d'immigrés, que l'on venait de constituer réglementairement, en tant que pendant éducatif de la politique générale de l'immigration poursuivie à cette époque.

Sectorisation et internationalisation

La sectorisation de la gestion des populations immigrées est un trait saillant de la politique suivie alors. Après la décision d'arrêter l'émigration, prise unilatéralement par l'Algérie en 1973,

suivie en France d'une décision symétrique d'interdire l'immigration de nouveaux travailleurs, l'immigration familiale s'intensifie. Le septennat de Valéry Giscard d'Estaing (1974-1981) voit se mettre en place un dispositif complexe, mettant à contribution, au niveau des services centraux: le ministère de l'Intérieur, pour la réglementation des entrées et l'application des mesures d'expulsion du territoire; le ministère des Affaires étrangères, pour la conclusion de conventions bilatérales sur l'organisation des retours, et sur l'entretien des enfants dans la langue et la culture nationales des pays d'origine; le ministère de l'Éducation nationale, pour la réglementation régissant l'accueil des enfants, les enseignements spécifiques, et la formation des enseignants concernés; ainsi que les Secrétariats d'État à la Formation professionnelle, pour les formations-retour; au Logement, pour la politique des foyers; et le Secrétariat d'État aux travailleurs immigrés, créé pour la circonstance et confié à Paul Dijoud, qui coordonne l'ensemble du dispositif transversal.

« Accueil », « retour », « identité » et le verbe « préserver » sont les mots qui dominent une politique dont la préoccupation explicite est de prendre de court les évolutions qui se dessinent, et d'entretenir la capacité des populations immigrées à réémigrer[6].

Cette politique sectorielle s'inscrit dans un cadre négocié, non sur le plan interne, aucun organe central ne comprend de représentation des communautés immigrées, mais sur le plan international. Les négociations bilatérales, conduites avec les principaux pays d'origine, se réfèrent à une philosophie contractuelle des rapports Nord-Sud, développée à l'échelle européenne. Outre le gain en politique européenne, auquel la législature de M. Giscard d'Estaing est attachée, l'internationalisation de la politique française en matière de gestion de l'immigration apporte un profit symbolique en politique intérieure. Elle *atteste l'extranéité* des populations immigrées, alors même que les mesures d'incitation au retour s'avèrent sans effet généra[7] et que grossit la population des enfants issus de l'immigration nés ou grandis en France. De façon significative, les mesures spécifiques prises par le ministère de l'Éducation nationale dans cette période désignent leurs bénéficiaires comme « élèves étrangers », ou « enfants migrants », bien que le jeu du code de la nationalité confère à une partie d'entre eux la nationalité française, notamment ceux issus des familles algériennes (qui forment environ 30 % de la population scolarisée comptabilisée comme étrangère)[8].

Le deuxième effet visé par l'internationalisation de la gestion de l'immigration à partir de 1974 est l'*affermissement du contrôle social* sur les populations immigrées, par l'extension des prérogatives des consulats. Dans ce souci, la France consent un retrait de souveraineté sans précédent dans l'institution hypercentralisée de l'Éducation nationale, autorisant les pays d'origine à organiser, dans les locaux scolaires et sur le temps scolaire, des cours dits de langues et cultures d'origine[8].

Sectorisation et internationalisation sont ainsi les deux versants d'une même politique. On voit sur l'exemple de la politique éducative comment ces deux traits se conditionnent l'un l'autre. C'est l'internationalisation de la question qui légitime la création d'un système d'action spécifique au sein de l'institution scolaire française, et qui garantit en même temps son caractère marginal et son innocuité institutionnelle. Le dispositif spécial, instauré à partir de 1975, comprend des instances chargées de l'impulsion, de l'exécution, de la formation, et de l'expertise[9]. Malgré quelques aménagements, il subsiste pour l'essentiel en 1986. Son caractère international, concrétisé par l'engagement financier des États d'origine, qui assurent intégralement la rétribution des ELCO, lui confère une grande inertie. Par ce biais s'insinue dans une institution vouée à l'assimilation une *problématique de l'hospitalité, avec un message à double détente d'humanisme pluraliste et de xénité assignée*.

Un événement dans la réglementation: la thématisation de l'interculturel

C'est dans ce contexte politique et institutionnel que la notion d'« interculturel » apparaît dans la réglementation scolaire, avec un décalage de trois ans sur la mise en place de la nouvelle politique. La circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978, intitulée « *Scolarisation des enfants immigrés* », est un long texte programmatique qui rappelle les grandes lignes de l'action ministérielle, et dégage quatre séries de recommandations pour des « initiatives nouvelles »:

– accueil des parents étrangers (dans les écoles);
– accueil des élèves étrangers (classes d'initiation, créées en 1970, « soutien spécifique pour les enfants étrangers », institué également en 1970, cours de LCO);
– valorisation des langues et cultures d'origine: « organisation d'activités interculturelles offertes à tous les enfants », dans le

cadre des activités d'éveil; « manifestations diverses autour d'une nationalité: expositions de photos, de documents ou d'objets sur les aspects modernes et traditionnels de ces pays »;
– connaissance de la scolarité; accès aux différents niveaux de la scolarité; orientation.

La principale nouveauté du texte – outre le précédent instauré par la catégorisation de certains parents et certains élèves comme étrangers, et le présupposé constant que l'extranéité entraîne des difficultés spécifiques –, est le troisième axe, qui complète le dispositif précédemment construit (centré sur l'enseignement des langues) en lui donnant un prolongement culturel, à l'adresse d'une part des enfants d'immigrés:

> Le maintien des enfants étrangers dans la connaissance de leur langue et de leur culture peut constituer un élément positif pour leur adaptation dans les établissements scolaires française.

et d'autre part à l'adresse des enfants français:

> La prise en compte des langues et des cultures des nations étrangères constituera également un moyen d'enrichissement des élèves français qui pourront ainsi bénéficier d'une ouverture sur d'autres univers dont les richesses intellectuelles ne sont pas toujours suffisamment perçues.

Ce prolongement culturel, ce sont les « *activités interculturelles* ».

Aux termes de ce texte, les activités interculturelles sont donc définies par un contenu de connaissance: elles traitent d'un aspect de la vie ou de l'histoire d'un pays étranger (notons que le phénomène d'émigration/immigration, en tant qu'échange international, n'y est pas pointé). Elles peuvent être organisées avec le concours des « maîtres étrangers assurant des enseignements de langues nationales »[10].

Le service des ELCO étant saturé par les enseignements de LCO, les activités interculturelles n'ont jamais touché qu'une petite frange de classes, pour une petite part de leur horaire. L'introduction de la notion d'interculturel dans la réglementation scolaire en 1978 visait surtout à assurer le *rattrapage idéologique* des mesures spéciales prises antérieurement dans le domaine de la scolarisation des enfants d'immigrés[11].

La réglementation de 1975, notamment, suscitait en effet dans les établissements des contradictions diverses[12]. Contradictions d'ordre politique, liées aux équivoques du projet politique concernant les jeunes issus de l'immigration: c'est ainsi que, dans la réglementation émanant du ministère de l'Éducation nationale, l'enseignement des LCO est rapporté à la finalité d'adaptation scolaire des enfants, et à elle seule. Il y a seulement une discrète allusion à la « demande des pays étrangers » dans la circulaire de 1975. Or dans le même temps le Secrétariat d'État aux travailleurs immigrés mettait l'accent sur la préparation au retour, et sur la nécessité de préserver à cette fin les liens de l'immigré avec sa culture d'origine.

Contradictions d'ordre institutionnel surtout. Quelle que soit la sensibilité politique des personnels sur le chapitre de l'immigration, le fonctionnement routinier en classes fixes, conduites en pédagogie frontale sans différenciation des activités, est tellement prégnant qu'une forme, même liminaire, de différenciation simultanée des travaux renforce le sentiment de pénibilité du métier, suscite les réticences ou les soupçons à l'égard de ceux qui la représentent (ELCO, mais aussi maîtres français des CLIN et des CRI), active les stéréotypes. Les cours de langue et leurs titulaires, introduits dans les écoles sans concertation préalable, sur décision administrative, au risque de renforcer parmi les parents et dans la corporation la stigmatisation des écoles qui les recevaient, se sont trouvés marginalisés, placés dans des locaux de fortune, isolés et parfois discrédités, malgré les efforts déployés par les formateurs CEFISEM.

Insérée dans ces conditions, la nouvelle notion d'« interculturel », détachée du contexte des recherches en sociologie de la culture, tendait à devenir *un mot d'ordre utile*: masquant pour une part l'équivoque du projet politique national, et pour une autre part légitimant des pratiques de concertation au sein des établissements et avec les partenaires éducatifs, entre les maîtres français les plus favorables, les ELCO, et d'éventuels parents ou animateurs intéressés.

Le thème du travail interculturel (on disait en raccourci: l'interculturel) a de fait connu un certain succès, comparé, par exemple, à l'apathie qui avait accueilli, un an auparavant, une circulaire importante visant à promouvoir en classe une attitude de « soutien » et à en diversifier les formes. Malgré ses ambiguïtés

idéologiques et techniques, il n'a pas déclenché de débat sur sa légitimité[13]. Il a inspiré dans les quartiers populaires une vague d'actions scolaires ou périscolaires, suivies ou ponctuelles (le plus souvent), entreprises avec l'impulsion ou le soutien des CEFISEM: depuis la séance de diapositives, l'atelier de poteries ou de danses, jusqu'au spectacle théâtral longuement préparé ou au voyage international pour le financement duquel il aura fallu multiplier les initiatives, en passant par l'étude de contes familiaux, la réalisation d'albums ou de biographies, etc.

Sans prétendre démêler les raisons de ce succès du thème interculturel dans les années 80, on peut discerner rétrospectivement quelques traits qui l'ont caractérisé.

Tout d'abord, *une signification mixte, à la fois éducative et politique*. Dans le discours officieux qui traite de la « pédagogie interculturelle » (Porcher, 1978-1981), les justifications de morale politique abondent: édifier une société de dialogue, dans le respect mutuel des cultures, développer le droit à la différence, s'enrichir de nos différences, etc., tous thèmes auxquels la campagne « Vivre ensemble avec nos différences », lancée au début de la législature Mitterand, donnera plus tard une éphémère diffusion nationale. Chez certains enseignants, confrontés au souci des classes hétérogènes sur le plan ethnique et jusque-là complètement démunis d'orientations officielles, cette thématique de l'égalité dans la différence accroche. Elle peut entraîner les sensibilités. Elle apporte un soulagement.

Par ailleurs, ses réquisits techniques sont faibles. Le circulaire ne parle que d'« activités interculturelles ». De façon plus ambitieuse, les textes officieux et les formateurs CEFISEM essaient de donner consistance à une « pédagogie interculturelle » dans laquelle la « prise en compte » des cultures des élèves serait une dimension fondamentale du travail en classe: travail du langage, découverte de l'environnement, situations mathématiques, etc. Le passage des unes à l'autre nécessite un investissement en formation qui outrepasse largement les missions confiées au CEFISEM[14]. En sorte que la *« pédagogie interculturelle » constitue plutôt un horizon de travail qu'un objectif de formation* (Porcher, 1981). Cela laisse aux formateurs et aux enseignants intéressés une marge d'initiative assez grande pour concevoir et réaliser des activités référées à l'« interculturel ». De même en matière d'ouverture des établissements à des parents, à des animateurs extérieurs, ou à des

associations. Dans une école encore marquée par la règle tacite: « Tout ce qui n'est pas permis est interdit », le mot d'ordre d'« interculturel » étendait indubitablement le domaine du permis, sans soumettre les initiatives prises à des règles pédagogiques contraignantes. On était moins soucieux alors d'évaluer que d'impulser.

Enfin, *les CEFISEM* nouvellement créés ont travaillé à répondre aux demandes à thème interculturel, et à les solliciter. Aux enseignants intéressés, ils pouvaient offrir des ressources en information, en conseil pédagogique, et en temps – composante importante du sentiment de frustration des maîtres, et dimension essentielle pour la gestation d'un changement. L'implantation des cours de LCO, en effet, n'avait pas donné lieu à l'octroi d'un temps de concertation sur le temps de service. Les contacts professionnels entre ELCO et maîtres français se trouvaient donc subordonnés à la tenue de journées de formation, soit dans les locaux des CEFISEM, soit dans les écoles, avec l'accord des IDEN de secteurs. Dans le contexte de l'époque, les activités communes qui en naissaient pouvaient apporter une gratification dans le quartier ou dans la ville, plus rarement dans l'établissement même, où elles pouvaient accentuer les clivages.

Dérives

Floraison d'initiatives, donc, mais non-stabilisation d'une innovation. En établissant implicitement un continuum entre pédagogie interculturelle et activités interculturelles, censées assurer « la valorisation des langues et cultures d'origine » dans les écoles, la doctrine française de l'interculturalisme faisait rien moins que l'ellipse des processus interculturels à l'école. Par ailleurs, elle réduisait la dimension interculturelle du travail pédagogique à un contenu d'enseignement bien spécifié: les cultures exogènes dont certains élèves sont porteurs. Cette réduction correspond à une loi d'économie dont on trouve bien d'autres exemples dans l'histoire récente des novations pédagogiques en France[15].

En l'occurrence, les effets pervers induits par cette ellipse et cette réduction peuvent être mis en évidence si l'on rapporte la solution retenue, les activités interculturelles, au problème initial, la gestion des dimensions interculturelles du travail pédagogique. Il n'y a pas seulement *simplification drastique ou évitement du*

problème par la solution qu'il reçoit (qu'en est-il de la *relation* interculturelle dans le quotidien de la classe? L'exhibition des cultures dites d'origine favorise-t-elle la maîtrise par les enfants de leur variance culturelle, et leur intégration scolaire?), il y a aussi *masquage du problème* (quel but social poursuit-on?) et finalement *aggravation de ses données par le déverrouillage de la catégorisation ethnique* dans l'institution, sans cohérence avec les fonctionnements réguliers de cette institution.

De fait, on ne peut décrire la novation référée à la thématique interculturelle en faisant abstraction du jeu de l'institution où elle prend effet. Ni le problème ni la solution n'ont de consistance en soi; et la diversité des situations de terrain incite à se garder des simplifications. Néanmoins, l'expérience donne du poids aux inquiétudes dont fait état Jacques Berque dans son rapport récent: « Il n'est pas sûr que [...] les nouvelles dimensions dans les mentalités et les comportements, voire dans les programmes, soient suffisamment identifiées par tous ». Il poursuit en se faisant l'écho des mises en garde prodiguées par les théoriciens du changement dans les organisations: « On n'a pas assez réfléchi à leur distribution et à leur interaction possibles, et [...] on sous-estime les effets néfastes que produisent des interventions dictées par les meilleures intentions, mais faites parfois sans une réflexion et une compétence suffisantes[16].

D'où les dérives observables en formation:

« a) la réduction de fait des cultures étrangères à des cultures vernaculaires, avec accentuation des différences de comportement, et « folklorisation » [...];

b) les différentes formes de chauvinisme [...];

c) le paternalisme sous ses différentes formes;

d) l'assimilation des cultures dont les enfants étrangers sont les vecteurs en France aux cultures régionales françaises [...];

e) une réflexion insuffisante qui risque de conduire à l'exclusion d'enfants que l'on enfermerait dans leurs spécificités culturelles, à l'écartèlement des mentalités [...];

f) la réduction [...] des cultures étrangères à leur seule dimension classique, prestigieuse [...] » (Berque, 1985).

Sur le terrain, le cantonnement de la problématique interculturelle dans des activités spéciales servant surtout des objectifs cognitifs achoppe sur *deux écueils* qui deviennent de plus en plus sensibles avec le temps:

1. Les concepts nécessaires pour faire comprendre aux élèves les mécanismes qui produisent les migrations de main-d'oeuvre entre les États (opposition pays industrialisé/pays sous-développé, ou bien pays riche/pays pauvre, par exemple) sont hors de portée des enfants du primaire – niveau le plus touché par les activités interculturelles. Il y a là une *difficulté didactique* sérieuse. Les séquences sur *Guernica* et *les Ritals*, élaborées par le CREDIF, conviennent plutôt à des élèves de collège[17].

2. À l'inverse, une présentation qui tombe dans l'anecdotique devient marquée d'inessentialité, ce qu'on tend à compenser par des moyens plus attrayants que d'ordinaire: projection de diapositives en particulier. Le danger est alors de faire apparaître les activités interculturelles comme peu sérieuses, puisque sans grand intérêt sur le plan des savoirs, et peu articulées sur les autres activités de la classe. Des *séances récréatives* en quelque sorte.

Ces deux travers peuvent aboutir aux mêmes effets:

Chez les maîtres qui les organisent, la lassitude grandit devant la difficulté à trouver des thèmes d'étude qui soient tout à la fois accessibles aux enfants, illustrables par des documents, acceptables par l'école française (neutre et laïque), et raccrochables au programme. Ils se découragent et abandonnent, ou s'en remettent pour quelques séances à des intervenants extérieurs.

Pour les élèves qui y participent, il semble que ces séances produisent peu de connaissances. Faute d'un repérage préalable des représentations et stéréotypes enfantins, elles peuvent même renforcer la pensée binaire simple (eux/nous). S'il ne travaille pas selon une démarche vraiment centrée sur l'enfant et ce qu'il dit de lui et des autres, l'enseignant n'a pas accès au vécu interculturel des enfants, ni prise sur leurs fantasmes sociaux.

Pour les parents, souvent scepticisme et parfois amertume. La première demande des parents immigrés sur l'école est celle d'une formation qualifiante pour leurs enfants. Certains éprouvent en outre de la gêne à l'idée de voir évoquer en classe une « culture d'origine » avec laquelle ils sont (ils se sentent/ils craignent d'être...) en rupture.

Ces constats poussent à réexaminer la *logique d'ensemble* qui a présidé à l'introduction du thème interculturel dans l'école

française. La proposition « *Faire connaître, faire aimer, même combat* » pourrait résumer la logique officielle sous-jacente au thème de la « valorisation des cultures d'origine » des immigrés à l'école[18]. « Faire connaître les cultures d'origine permettra de les valoriser », affirme sans ambages la circulaire du 25 juillet 1978. Cet apport de savoir débouchera, dit-on sur un double enrichissement : celui des « élèves étrangers », qui seront maintenus « dans la connaissance de leur culture et de leur langue », et celui des élèves français, « qui pourront ainsi bénéficier d'une ouverture sur d'autres univers... »

L'évidence de cette proposition la rend apparemment indiscutable. D'abord parce que sur le plan pédagogique on espère toujours que savoirs et attitudes se renforceront réciproquement, et même que les attitudes resteront quand on aura tout oublié... Ensuite parce que, appliquée au problème racial que connaît la France, elle fournit une échappée : on suppose que le racisme provient d'une méconnaissance et que par suite l'annulation de cette méconnaissance et la « prise en compte des différences » préviendront ces débordements.

Dans la réalité, les choses sont plus compliquées. Les cultures d'origine ne conquièrent pas une légitimité scolaire du seul fait d'être l'objet d'un enseignement. Pas plus d'ailleurs que les langues d'origine. Valoriser une culture par une action organisée dans ce but n'implique pas que cette culture acquiert de la valeur, et encore moins que les personnes qui sont censées la représenter en acquièrent.

Doit-on même viser ce but ? Cela n'est pas assuré : les indications varient selon les lieux, les groupes concernés, les moments, les ambiances scolaires. Quoi qu'il en soit, *la curiosité pour l'autre n'a pas de vertu éducative en soi. Elle ne devient valeur que si elle s'alimente à une recherche personnelle* ou collective d'accomplissement, c'est-à-dire à une *visée de cheminement identitaire* formulée personnellement ou assumée collectivement, bref à la perspective d'un changement culturel ouvert, dont la personne « curieuse » soit elle-même à la fois l'instigateur et le siège. L'école peut être le lieu de tels cheminements identitaires, y compris pour l'enseignant. On défendra plus loin l'idée qu'une stratégie d'éducation interculturelle adaptée à la situation française devrait y viser. Mais il y faut un ensemble de conditions politiques et institutionnelles qui n'étaient pas réunies en 1975-1981, sinon de façon marginale.

Pour revenir à la culture, il y a *un paradoxe à reconnaître*. Un enseignant n'a jamais intérêt à ignorer la culture vivante de ses élèves. Mais il ne peut pas la connaître en la sollicitant directement par une interrogation, car il mobilise les stratégies d'expression/masquage des élèves, et risque de s'engager dans une inquisition sur le vrai et le faux peu compatible avec son projet de départ. D'autre part, il ne peut en faire un objet d'enseignement au sens classique du terme, sans dénier l'identité de ses élèves, telle qu'ils l'engagent dans les communications qu'ils tiennent avec lui. On ne saurait trop redire que ce qu'on enseigne sous le nom de « culture d'origine » n'est pas la culture des enfants d'immigrés. Pourtant, une pratique guidée par l'engagement interculturaliste incite à en organiser l'émergence en classe, et la verbalisation. L'important n'est pas de valoriser mais d'accepter. Accepter ne veut pas dire approuver. L'acte d'approuver ou de valoriser se fait au nom de la Loi ou de la Valeur. L'acte, ou l'attitude d'accepter se fait au nom de l'autre, il fonde une relation interpersonnelle dénuée de jugement, tendant à confirmer l'autre, et destinée à durer.

En conséquence, une définition pertinente de l'interculturalisme pour l'école française pourrait être: *L'enfant d'immigrés à l'école a droit d'être accueilli comme une figure du Même, non comme figure de l'Autre fantasmé. En corollaire, il faut travailler la représentation du Même:* la représentation de l'identité, pour y introduire la complexité et la flexibilité. C'est là la condition sine qua non du développement en France d'une éducation interculturelle.

L'innovation lancée au cours des années 1975-1981, dans un contexte politique défavorable, autour du thème interculturel, n'avait pas cette envergure. Culturaliste dans la définition de son objet, différentialiste dans son idéologie, sectorielle dans son application, elle n'assurait ni l'impact cognitif ni l'impact socio-affectif auxquels elle prétendait sur les élèves « étrangers » et sur les élèves « français ». Les activités interculturelles, promues par cette réglementation, s'en sont trouvées discréditées, au point que le terme d'interculturel lui-même a été l'objet du soupçon[19].

RENONCIATION À SUCCESSION (1981-1986)

La doctrine de l'interculturalisme développée entre 1975 et 1980 était le pendant éducatif d'une politique générale de l'immi-

gration marquée par la volonté d'organiser la vie en France des immigrés comme une étape transitoire de leur trajet migratoire. En arrivant au pouvoir, la gauche a solennellement rompu avec cette politique, au nom de l'insertion[20]. Des mesures importantes ont donné corps à cette réorientation.

Ce furent notamment l'annulation rapide des mesures sur l'expulsion ; la nouvelle loi sur les associations, abrogeant les restrictions sur les associations d'étrangers portées par le décret-loi de 1939 ; le déclenchement d'une campagne médiatique sur le thème « Vivre ensemble » ; puis des accords bilatéraux passés avec les trois pays du Maghreb, à l'initiative de la France, accords permettant aux jeunes issus de l'immigration d'acquitter leurs obligations militaires au choix dans leur pays d'origine ou dans leur pays de résidence. Ces accords ont une signification politique importante. Pour la première fois en effet la France et les États d'origine s'entendaient pour reconnaître la situation compliquée dans laquelle se trouvent les jeunes du fait de la stabilisation en France de leurs familles, et pour prendre en compte leur capacité à user avec une relative autonomie de la législation des États d'origine et d'accueil[21].

L'« Éducation au développement »

Dans le domaine éducatif, la politique d'insertion a entraîné la révision des options précédemment servies en matière de scolarisation des enfants d'immigrés. Le thème de l'interculturalisme fut mis en sommeil, et aucune réglementation sectorielle ne fut prise. En même temps, on cherchait à banaliser le dispositif exceptionnel datant des années 1975-1981 : ce fut l'objet de la note de service n° 83-165, du 13 avril 1983, qui soumettait l'ouverture des cours de LCO aux procédures de la carte scolaire française et confiait leur contrôle à l'inspection française[22]. Toutefois, cette banalisation ne fut pas poussée à son terme, et la révision d'ensemble de la réglementation en la matière, régulièrement annoncée au cours de la législature, ne vit finalement pas le jour – autant sans doute en raison de dissensions intérieures françaises que pour préserver la sérénité des rapports avec l'Algérie.

Les rares occurrences du mot « interculturel » que l'on trouve dans les textes pris après 1981 figurent dans une réglementation visant à susciter des pratiques scolaires ou périscolaires qui provoquent chez les élèves une prise de conscience de la

pluralité des civilisations, des « grands déséquilibres économiques, sociaux et culturels » dans le monde, et de « l'interdépendance qui nous lie aux pays du Tiers-Monde » – ce que la note de service n° 83-220 du 26 mai 1983 désigne d'une expression qui est à l'époque, un compromis: « *Sensibilisation des élèves aux problèmes du Tiers-Monde et aux relations interculturelles* » (le titre de la note porte seulement « Sensibilisation des élèves aux problèmes du Tiers-Monde »). La mention des « relations interculturelles » dénote dans le texte la volonté d'éviter que la « sensibilisation » ne se résume à l'étude de la « notion de Tiers-Monde ». La terminologie sera fixée un an après: on s'arrêtera au terme « *Éducation au développement* ».

Les séquences devront être organisées de telle sorte qu'elles aient à la fois des objectifs cognitifs, des objectifs socio-affectifs, et même des objectifs de pratique sociale: « Il est important que les démarches adoptées fassent appel à une participation active d'élèves et donnent lieu à la présentation de travaux, d'expérience... » « Les équipes pédagogiques insisteront d'abord sur les actions concrètes à mener dans l'environnement proche pour qu'ensuite les élèves puissent librement faire appel aux partenaires de leur choix s'ils désirent concrétiser leur solidarité avec une communauté du Tiers-Monde. » La mention répétée des organisations non gouvernementales, auxquelles il devrait être fait appel comme ressources et comme partenaires, garantit que l'orientation du travail conjuguera en effet la compréhension intellectuelle et la mobilisation des énergies au service d'un projet.

Ce texte d'orientation revient tacitement sur chacune des grandes options qui définissent les « activités interculturelles ». Plus question de mettre en exergue le respect des cultures dans leur idéale et fictive égalité: on attirera au contraire l'attention des élèves sur les chocs mondiaux. Plus question de « valoriser » les cultures dites d'origine, caractérisées statiquement: c'est sur les « relations » qu'on travaillera. Plus question surtout de baser le travail sur le préalable d'une désignation ethnique de certains élèves, occasionnant des activités spéciales: l'orientation préconisée vaut pour tous. Les élèves issus de l'immigration y trouveront naturellement leur place, et stimuleront l'ouverture des mentalités[23].

Les « Zones prioritaires »

Cette impulsion donnée à l'« éducation au développement » traduit une inspiration politique nouvelle dans la gestion de l'immigration ainsi que dans la politique extérieure française. Mais la pièce maîtresse de la politique éducative en la matière est sans nul doute la *territorialisation de l'action éducative* par l'institution des zones prioritaires, dès 1981[24], renforcée par la suite par des mesures prises au titre de la politique de développement communautaire animée par la Commission nationale interministérielle pour le développement social des quartiers (dont l'Éducation nationale est partie prenante); au titre de la décentralisation; et au titre de la rénovation du système éducatif.

Dans ces zones, choisies en fonction d'indicateurs statistiques scolaires et non scolaires (dont la proportion d'étrangers), les problèmes de mal-insertion des jeunes seront désormais abordés de façon globale, à travers une action interministérielle qui devra mobiliser les diverses ressources humaines et institutionnelles disponibles, dans un cadre d'action rapproché du terrain.

L'affirmation d'un « renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et les milieux sociaux où le taux d'échecs scolaires est le plus élevé » fit d'abord espérer en une augmentation substantielle des moyens mis à la disposition des opérateurs pour réaliser les projets qu'ils étaient incités à formuler. Il n'en fut rien. À l'exception des trente mille créations de postes pour les rentrées 1981 et 1982, l'Éducation nationale fit l'objet de mesures durement ressenties de rationalisation des affectations en personnel et en moyens, mesures qui n'épargnèrent pas les zones prioritaires[25].

L'essentiel de l'effort d'impulsion ministériel porta sur les modalités de l'action. « Aucune zone ne devra être définitivement retenue sans qu'un projet spécifique à la zone n'ait été préalablement élaboré », déclare le ministre dans la circulaire du 28 décembre 1981, avant d'en préciser les incidences.

La problématique de projet, formulée par le texte, est alors radicalement neuve dans l'Éducation nationale. Elle couvre une série d'indications d'action, qui seront ultérieurement reprises et systématisées dans la « rénovation des collèges » lancée en 1982. Analyse des besoins effectuée en concertation avec les personnels

d'enseignement, les usagers et les partenaires éducatifs; à partir de là, formulation d'objectifs précis tendant à rénover la pédagogie et à améliorer le climat scolaire; projets de formation associés; mise en cohérence des actions au sein de la zone; régulation, et évaluation interne du projet en fin d'année: autant de commandes qui inaugurent en fait la vaste politique de rénovation du système éducatif, à laquelle le ministre Savary a consacré tout son temps.

À la vérité, ces commandes ne prendront sens que pour les acteurs que peu à peu, dans l'action, souvent au contact d'éducateurs ou d'associations déjà habitués à concevoir et à mettre sur pied des projets[26]. En tout cas, le cadre stimule l'initiative. Il n'assure pas la transformation des routines, mais il induit au moins une ouverture en direction des partenaires éducatifs, et des concertations à tous niveaux, afin d'élaborer avec les moyens du bord des actions servant une finalité commune, l'amélioration du rendement du système éducatif, tout en parant d'abord aux urgences du terrain. *Ce cadre d'initiative locale concertée* permettait notamment de s'interroger sur le parti à tirer des équipements collectifs de la zone (dont l'école), et d'établir une cohérence entre les actions d'animation et les actions de formation, entre la formation initiale et la formation continue des jeunes, entre l'enseignement et l'action culturelle.

On peut caractériser en trois points l'avancée qu'il a permise dans la conception de l'éducation interculturelle en France.

D'une part, en suscitant un foisonnement d'actions, *il a diversifié l'expérience interculturelle* elle-même, tant parmi les jeunes participants aux actions, que parmi leurs responsables. À l'image de la composition sociale des quartiers suburbains, les groupes bénéficiaires des actions montées sont d'origines ethniques diverses. Leur interculturalité a été assumée dans la détermination et la conduite des actions. Par ailleurs les représentants de l'Éducation nationale ont pu trouver dans les concertations l'occasion d'un premier contact avec des jeunes animateurs ou militants d'associations issus de l'immigration et décidés à prendre en main leur destin.

D'autre part, le cadre a fait prévaloir les actions tendant à la *promotion collective* des quartiers et des établissements, sur les actions tendant à valoriser les spécificités culturelles des uns ou des autres. Ces dernières pouvaient être organisées si l'occasion

s'en présentait. Le fait qu'elles l'aient rarement été est un signe de la modestie de l'emprise du thème de l'interculturalisme sur le terrain. Les actions désignées comme interculturelles ont été d'ordinaire des festivités, destinées aux enfants (carnaval interculturel) ou aux adultes (repas, fête). En revanche le terme n'est pas reçu chez les jeunes. Il évoque une classification des individus en fonction de leur origine ethnique, à laquelle les animateurs et les jeunes eux-mêmes se montrent réticents. Bien que les appartenances collectives soient bien senties, l'identité culturelle élaborée par ces jeunes est généralement hiérarchisée de façon telle que leur appartenance ethnique n'a pas priorité sur l'appartenance au quartier ou au groupe des pairs[27].

Enfin, il a contribué à ouvrir le débat sur la pédagogie propre à susciter l'investissement et la maturation sociale des jeunes mal scolarisés et mal insérés. En marge de l'Éducation nationale, en rupture même, mais non sans que les enseignants participant aux concertations en aient connaissance, s'est développée par tâtonnement, à l'initiative des Missions pour l'insertion des jeunes, une « *pédagogie de l'insertion* » qui subordonne l'acquisition des connaissances à la poursuite d'objectifs de socialisation, et définit des priorités éducatives nouvelles : élaboration individuelle d'un projet de vie, institution autonome de règles de vie dans le groupe et respect de ces règles, continuité entre l'enseignement et les pratiques sociales.

La rénovation

La territorialisation de l'action éducative, inaugurée par l'institution des ZEP, ouvrait des possibilités d'action dont l'Éducation nationale s'est très inégalement saisie. Elle a permis des initiatives militantes, mais globalement la mobilisation des établissements a été d'emblée faible. L'Éducation nationale a été beaucoup plus sollicitée que motrice dans les actions conduites. Pour la grande majorité des personnels, en effet, les directives ministérielles sur l'élaboration concertée de projets servant des objectifs spécifiés n'étaient pas interprétables professionnellement, tant elles dissonaient avec les habitudes établies et avec les représentations que les enseignants avaient de leur rôle.

Il a fallu la grande réforme systémique – c'est-à-dire pensée non seulement en termes de finalités, mais aussi et d'abord en

termes de stratégie de changement –, engagée par le ministre A. Savary sous le nom de « rénovation » du système éducatif, pour que les acteurs du système commencent à couler leur désir d'innovation dans les notions de projet, de concertation, de cohérence, d'évaluation...

Il est exclu de résumer brièvement l'ensemble, fort complexe et évolutif, des dispositions qui ont été prises à partir de 1982 au titre de la rénovation, par deux ministres successifs dont les inspirations n'étaient pas strictement convergentes. La rénovation est en outre très inégalement avancée selon les degrés de l'enseignement, selon les régions, et finalement selon les établissements et les zones. Il importe pourtant d'en repérer la logique: pour prendre en France, l'éducation interculturelle a besoin du levier que constitue la rénovation.

Au point de vue de l'impulsion ministérielle, on peut caractériser l'entreprise de rénovation par trois sortes d'actions complémentaires:

• la commande et la diffusion de rapports et de recherches[28], et la rédaction de directives ministérielles, notamment sur les priorités à respecter dans les projets d'établissement. Ces textes constituent *un corpus de référence*, utilisable en formation, qui a bouleversé les termes du débat pédagogique en France, en lui donnant une intensité et une technicité toutes nouvelles.

• *des interventions sur l'organisation des établissements* ont tendu à accroître leur autonomie d'organisation pédagogique, et à les astreindre à en faire usage: institution du Conseil d'établissement (devenu ensuite Conseil d'administration), du Projet d'établissement (devenu Programme d'actions particulières), de la dotation horaire globalisée...

• la mise en place d'un *dispositif intégré de formation continue* à l'échelon académique, habilité à impulser et à coordonner toutes les actions de formation, ou à les réaliser: les Missions académiques à la formation des personnels (MAFPEN), dépendant des Rectorats. Ce dispositif a donné l'appui nécessaire au développement des initiatives de rénovation[29].

Pour des raisons de faisabilité institutionnelle, c'est le niveau des collèges qui a reçu les impulsions de changement les plus cohérentes[30]. La formation dispensée aux équipes volontaires,

pour concevoir et suivre leurs projets, y a stimulé les initiatives pédagogiques. Elle a parfois débouché, dans des collèges réputés difficiles, sur des recherches menées dans une dynamique de recherche-action, avec l'aide des MAFPEN et autres ressources régionales. C'est à ce niveau qu'une recherche sur l'éducation interculturelle aurait actuellement la meilleure chance de se développer. L'essor des projets d'action éducative (PAE) se réclamant d'une finalité interculturelle en est un signe[31].

En ce qui concerne la scolarisation des enfants d'immigrés, la rénovation établit les conditions pour ce que Jacques Berque, puis Jean-Pierre Chevènement désignent comme un « *changement d'optique* ». L'échec des enfants d'immigrés n'est pas un problème d'enfants d'immigrés mais un problème d'école française; les élèves français ou immigrés ont d'ailleurs une absence de réussite semblable, à milieu socio-économique semblable[32]. Mais l'échec des enfants d'immigrés est plus visible, et il désigne plus nettement les travers culturels de notre école, note Jacques Berque. Ils donnent donc, reprend le ministre, « une bonne partie de son sens » au projet d'école de la réussite[33].

De fait, si la réussite des élèves passe par une amélioration de la capacité des enseignants à repérer et à gérer l'interculturalité dans l'espace scolaire (cf. supra, section 1), il est clair que cela implique fondamentalement un enrichissement du répertoire pédagogique des enseignants, et, corrélativement, des innovations organisationnelles et didactiques. Mais il reste bien des aléas. Rien ne garantit, par exemple, que les professeurs choisiront effectivement les formations qui les mettront en état d'analyser et de gérer l'interculturalité à l'œuvre dans les établissements. Des formations de base, qui pourraient y contribuer – sur la relation d'aide, l'animation des groupes, la pédagogie de projet, la pédagogie coopérative, la socio-linguistique scolaire, etc. –, ont un succès modeste dans les PAF et les Universités d'été, comparées aux formations qui portent sur l'actualisation des programmes, la technologie des objectifs et l'évaluation formative.

Entrent en ligne de compte dans ces choix de formation différents facteurs, qu'il convient de démêler si tant est que l'on souhaite infléchir les demandes en formation dans un sens plus favorable à l'éducation interculturelle. *Les facteurs institutionnels* sont certainement déterminants: le contrôle des enseignants par l'inspection privilégie l'avancement du programme; la définition

nationale du programme en termes de contenu de connaissances, renforcée par le ministère Chevènement, et le système de certification, lui aussi renforcé par le rétablissement du Brevet des collèges, encouragent une centration sur la matière, au détriment du travail sur les processus sociaux et psycho-sociaux d'acquisition. Interviennent aussi *les facteurs personnels*: de telles formations passent mal en recettes, elles sont difficiles à mettre en œuvre au retour du stage; elles engendrent une déstabilisation personnelle et professionnelle; elles demandent du temps. Il faut enfin incriminer la *faiblesse de la commande ministérielle* sur le sujet, depuis la bataille perdue du Tutorat, en 1982[34], et la timidité du débat politique.

Le débat suspendu

La politique de rénovation du système éducatif a concentré de façon stratégique les impulsions de changement sur les conditions de fonctionnement des établissements, et sur la formation des personnels. Les possibilités d'action inspirées par l'interculturalisme sont donc institutionnellement bonnes, surtout au niveau des collèges.

Mais *la réflexion politique sur l'interculturalisme n'a pas progressé*. Les thèmes de la valorisation et de la préservation des cultures d'origine n'ont pas reçu de nouveau support, mais ils n'ont pas été reformulés. Les dispositions spécifiques prises pour l'enseignement des LCO dans les écoles gênent, mais elles demeurent. Quant au débat politique sur la finalité de ces dispositions, le débat sur la place en France des jeunes issus de l'immigration et sur « l'avenir de l'identité française », comme dit J-P. Chevènement, il n'a été qu'esquissé.

Il revient à Jacques Berque d'avoir relevé avec éclat dans son rapport cette contradiction entre l'abondance des dispositions spécifiques existantes (dont il dresse un bilan sévère) et l'absence de projet politique global. Le problème, dit-il, a été traité jusqu'ici au coup par coup, « comme un cumul de difficultés causées à une respectable coutume scolaire ». C'est oublier que son impact n'est pas seulement ni premièrement institutionnel, mais symbolique: un problème de conscience de soi. » [...] « *Le moment où, dans le présent rapport, nous saisissons le problème de l'immigration, est celui où elle n'est plus le fait socio-économique isolable qu'elle*

avait longtemps constitué, mais un problème désormais intérieur à la société française, voire intérieur à la conscience de la part la plus jeune de cette population » (p. 6).

Le rapport analyse sous trois titres « L'effort à entreprendre » dans l'école et par l'école (en tant qu'instance contrôlée de création culturelle). Il doit porter sur la sensibilisation collective et la création d'une « nouvelle dynamique nationale » dont les jeunes pourront être à la fois les bénéficiaires et les agents (p. 24): *Agir sur et par l'environnement*. Sur l'organisation scolaire et les contenus, de telle sorte que « l'ouverture culturelle [devienne] une dimension normale de la vie du collège comme de l'école élémentaire » (p. 32): *Adapter l'acte éducatif et la vie scolaire*. Enfin sur la formation théorique et pratique des enseignants: *Vers une meilleure formation des personnels*.

Mais, souligne Jacques Berque, l'ensemble des modifications décrites ne prend sens que dans le cadre d'une mutation de l'identification nationale française. Il s'agit de rechercher « un enrichissement de la culture nationale, qui doit rester un élément de référence commun à tous », de « *solidariser en nous des présences culturelles* » (c'est là la formulation la plus porteuse) et non de juxtaposer (p. 44). L'enrichissement désigne ici une dynamique d'ouverture, et non le simple contact avec les « richesses intellectuelles » d'autres cultures. Sans ignorer le pluralisme culturel, qui est un fait en France, mais dont la préservation n'est pas une finalité éducative, l'école ne doit viser ni le maintien de l'écart entre les cultures collectives, ni l'élimination progressive (bien aléatoire à moyen terme) des facteurs de diversité (p. 47), mais l'intégration dans la culture publique française de la diversité des apports collectifs à la vie française, et notamment l'apport islamo-méditerranéen. « La culture à laquelle nous avons à former *tous les élèves* devra, sans pour autant cesser de se vouloir culture générale et commune, s'enrichir de l'apport des cultures des autres, dont les enfants de migrants sont les vecteurs » (p. 44, souligné dans le texte).

Dans cette élaboration culturelle, la dynamique projective est essentielle. Elle seule confère un sens à l'interaction pratique, en créant la représentation d'un projet commun: c'est l'offre d'un avenir commun qui assurera l'intégration symbolique des différences collectives dans la culture française. « On n'insistera jamais assez, écrit Berque, sur la liaison morphologique, si j'ose dire, du

problème au devenir national » (p. 25). Et plus loin : « Notre unité sera à la mesure de la construction en commun que nous allons proposer à ces représentants de mondes différents, mais convergents » (p. 44). La considération de l'avenir ouvre le rapport et le ferme. C'est en effet la dimension dans laquelle s'aiguise le problème, en tant que « défi à une normalité rétrospective », et celle dans laquelle il se résoudra, dans « une stratégie axée sur la France du XXI[e] siècle », dans le cadre d'un projet de puissance. Jacques Berque a cette curieuse formule à résonnance gaullienne : « Il faut construire en nous-mêmes l'inévitable, sans la moindre abdication » (p. 47).

Aussi bien la formule dénote-t-elle la difficulté de l'entreprise. Elle n'a guère été entendue, dans un contexte politique marqué par la proximité des élections législatives, par un ministre lui-même peu enclin à se dégager de la tradition de l'école républicaine. « Les priorités sont claires, dit-il dans sa conférence de presse : la langue et la culture françaises sont à la base de l'intégration scolaire, elle-même au principe de la réussite sociale et professionnelle »[35]. Bien qu'il cite les propos de Jacques Berque sur « l'enrichissement de la culture nationale », et se réclame d'une dynamique d'intégration « qui ne saurait se ramener à la notion d'assimilation à ce qui existe déjà », les mesures qu'il annonce au titre de « l'enrichissement culturel » sont ponctuelles et concernent uniquement la documentation[36].

La problématique décrite par Jacques Berque correspond davantage à la conception qui animait A. Savary, lorsqu'il cherchait à *mener de front la rénovation institutionnelle et l'ouverture idéologique*. « La laïcité, déclarait-il aux militants laïcs mobilisés contre ses projets d'intégration de l'enseignement privé à l'enseignement public, c'est précisément la reconnaissance par l'État de toutes les diversités culturelles, à commencer par celles des minorités linguistiques. Puisqu'elle a pour charge d'égaliser les chances de chaque enfant devant la vie, l'école laïque doit aussi, précisément pour y parvenir, accueillir, protéger, et faire s'épanouir selon leur propre génie, comme autant de signes de richesse, les différentes cultures dont notre collectivité nationale se nourrit jour après jour »[37].

Cette ligne politique n'était pas sans appui au gouvernement. Au ministère de la Culture, Jack Lang, notamment, a conduit une action continue en faveur des cultures minoritaires, territoria-

les ou non. Mais cette politique générale a été suivie avec une extrême prudence, en évitant justement de porter le débat sur la place publique par des décisions politiques éclatantes, afin de ne pas donner prise aux assauts polémiques[38]. Dans le secteur de l'Éducation nationale, elle a suscité l'offensive conjuguée des zélateurs de l'enseignement « laïc » et de ceux de l'enseignement « libre », malgré la persévérance de A. Savary dans la négociation; elle a fini par entraîner la chute du ministre.

Par suite, il y a dans la situation de l'immigration en France une *distorsion entre l'ordre des pratiques sociales, l'ordre juridique et l'ordre symbolique*. Du point de vue du droit, un important train de mesures ont réalisé quasi complètement l'intégration. La distinction étranger/français n'est plus pertinente que dans le domaine des droits liés à la nationalité française (droits politiques, accès à certains emplois). Encore l'acquisition de la nationalité par les jeunes qui ne l'ont pas est-elle en principe facile. D'autre part, la participation à la vie sociale et économique, la fréquentation des institutions induit de fait une francisation des conduites publiques des gens, et particulièrement des jeunes[39]. Reste l'ordre symbolique, où la logique manichéenne de l'alternative Même versus Autre fantasme les différences comme autant de preuves d'une irréductible incompatibilité: statut de la femme musulmane, religiosité, attachement à un autre pays, mode de sociabilité, etc., et surtout *manque d'appétence pour la nationalité française*.

Ce dernier trait frôle la trahison. La France n'a jamais ouvert d'autre perspective aux populations allogènes que l'*assimilation*, référée à la tradition révolutionnaire égalitariste et universaliste. Le terme d'assimilation désigne, dans l'histoire française, une stratégie politique: la *gestion élective de la citoyenneté française*, telle que quiconque peut l'obtenir à terme s'il en fait la demande, à condition d'avoir renoncé à son statut personnel particulier, et de se soumettre au Code civil français, lui-même laïcisé. Cette stratégie s'exerce donc à l'égard d'individus et non de groupes, sauf exception.

Se soumettre au Code civil français ne signifie pas renier sa culture, dans la mesure où – et c'est un deuxième trait important de la stratégie d'assimilation – l'État républicain a instauré une disjonction forte entre la sphère publique (les institutions publiques, les relations qui s'y établissent), homogène, régis par l'État, et la sphère privée, hétérogène, hors du champ de l'action publi-

que. En conséquence, il y a aussi une disjonction entre la culture nationale, acquise par assujettissement aux institutions publiques (au premier rang desquelles figure l'école, porteuse du credo républicain), et les cultures privées, les cultures au sens ethnologique du terme. Pourtant, l'idéologie française n'intègre pas l'idée que la culture publique se superpose aux cultures privées, ni l'idée que les appartenances collectives sont variables. Les cultures privées sont hors champ. La laïcité est la valeur qui exhibe ce partage. Elle a rendu plausible le projet d'acquisition de la nationalité française sans reniement de soi, au point d'en faire un but d'émancipation pour les populations colonisées et une grande revendication entre les deux guerres mondiales.

Les historiens datent du lendemain de la Seconde Guerre mondiale, en Algérie, le moment où cette perspective a définitivement perdu sa crédibilité[40]. Tout se passe comme si la mémoire collective, de part et d'autre, en conservait le stigmate[41]. Aujourd'hui, on prend conscience en France que le projet d'assimilation, qui seul conférait sens jusqu'ici à l'apport étranger, est disqualifié. L'offre d'assimilation par la nationalité est refusée par ses éventuels bénéficiaires avant même d'être faite sans réticence. En même temps, les gens sont là, et prétendent exercer leurs droits. Sauf à faire l'autruche, ou à vivre dans l'obsession du Cheval de Troie, *la collectivité est mise au défi de se forger une identification dans laquelle l'identité de nationalité (ou de choix de nationalité) ne soit plus le trait décisoire de l'appartenance et de la loyauté*.

La métaphore du « métissage culturel », avancée parfois, ne décrit pas l'enjeu exact. Il s'agit plutôt, comme l'a vu Berque, d'assumer sur le plan symbolique un destin commun, une aventure commune, dans laquelle doivent s'estomper moins les différences elles-mêmes, ou leur reliquat, que les catégories enracinées de part et d'autre dans le traumatisme colonial. L'enjeu est plus une mutation de l'identification nationale, qu'une mutation des identités culturelles elles-mêmes, qui furent de tous temps plurielles (et plutôt moins aujourd'hui qu'hier). Métaphore pour métaphore, la logique en offre une : l'idéologie française diffuse à travers toute la sphère publique une logique bivalente, selon laquelle l'appartenance collective se pense en exaltant la référence nationaliste, et en occultant la pluralité réelle des références culturelles (régionales, religieuses, sociales) et des situations collectives. Intégrer symboliquement l'immigration obligerait à penser l'appartenance à la collectivité selon une logique plurivalente, dans laquelle la

distribution des similitudes et des variantes, jusqu'au choix de nationalité inclus, serait de type probabiliste.

L'école est certainement le lieu institutionnel où cette mutation peut le plus naturellement être légitimée, et passer dans la conscience, pour parler comme Berque. Elle y a des indications fonctionnelles directes, et déjà une tradition d'innovation en ZEP.

PERSPECTIVES POUR UNE ÉDUCATION INTERCULTURELLE

Une définition non idéaliste de l'éducation interculturelle dans le contexte français pourrait être: *une stratégie éducative dont la finalité est de « solidariser les présences » au sein du groupe, et en chaque membre du groupe; et dont le moyen spécifique est la gestion des différences identitaires dans le groupe.* En milieu scolaire, cela induit un ajustement de la vie scolaire et des modalités pédagogiques, ainsi qu'une ouverture des contenus.

Les développements précédents ont montré qu'il y a actuellement dans le système éducatif français des points d'appui pour une telle stratégie: essentiellement la libération de l'initiative pédagogique dans le dispositif de rénovation (territorialisation de l'action éducative, détente de la tutelle administrative, formation continue), surtout dans les collèges. Nous lui avons par ailleurs trouvé des obstacles majeurs, au premier chef l'équivoque du projet politique général, dont la persistance de l'ancienne doctrine de l'interculturalisme est un signe; et la difficulté des reconversions professionnelles nécessaires pour quitter une pédagogie magistrale rigide centrée sur la discipline.

Dans ces conditions, il n'y a aucune chance de voir se généraliser une stratégie d'éducation interculturelle en France aujourd'hui. Choisissons plutôt *l'hypothèse basse*. Elle part du constat qu'il existe des secteurs scolaires où la mal-insertion scolaire est massive, et se double manifestement d'une mal-insertion sociale. L'école ne peut y remplir sa mission éducative qu'en gérant fortement des objectifs d'insertion institutionnelle et d'intégration symbolique, en même temps que ses objectifs cognitifs spécifiques. Sinon le marasme atteint la collectivité éducative dans son ensemble. Dans ces secteurs au moins, une stratégie d'éducation interculturelle est requise, et les personnels sont disposés à l'admettre, à condition de trouver le soutien nécessaire.

Une telle hypothèse a déjà en France un certain support institutionnel (cf. supra, section 3). Je pointerai pour finir trois obstacles qu'il faudrait lever pour la promouvoir.

Une commande ministérielle

Pour qu'une stratégie d'éducation interculturelle se développe avec l'ampleur voulue dans les secteurs où les dysfonctionnements du système sont éclatants, il est essentiel que la chaîne qui relie théoriquement les finalités éducatives aux buts, puis aux objectifs, puisse bien être parcourue dans les deux sens, sans rupture, et à tout moment de l'action pédagogique, par les praticiens. Pour que cela soit possible, il faut à tout le moins que l'étage des finalités soit en prise sur les étages inférieurs ; et qu'à son tour, l'étage intermédiaire, celui des buts éducatifs, qui est celui auquel on peut assigner l'éducation interculturelle, étant légitimé par une valeur, soit analysé en termes d'objectifs (c'est-à-dire de capacités visées et d'apprentissages à construire, ou de conditions sur ces apprentissages), ce qui suppose la mobilisation de savoirs psychosociologiques et didactiques.

Actuellement une telle chaîne ne fait pas en France l'objet d'une commande institutionnelle, ni l'objet de recherches scientifiques légitimées par l'institution. Ce qui existe est fragmentaire en matière de savoir, bricolé sur le terrain en matière d'action. Flou du projet politique, insuffisance de la formulation des savoirs, font que l'initiative de l'interprétation du thème interculturel revient souvent aux formateurs de formateurs, chargés d'aider les enseignants à l'opérationnaliser[42].

Si l'autorité politique souhaite faire l'économie d'un débat public sur la démocratie française et l'identité nationale, elle doit à tout le moins munir l'Éducation nationale d'*un texte de référence décrivant le cap*. Le modèle assimilationniste n'est plus adéquat à la réalité, le modèle pluraliste est irrecevable en France. Le seul modèle social capable de finaliser la mission éducative des enseignants est désormais *un modèle d'intégration pluraliste*[43], tel que chaque membre de la collectivité éducative puisse trouver sa place en elle, sans renier ses appartenances collectives, et même en les approfondissant s'il le désire. Cela doit être dit, et mis en relation avec des indications pédagogiques générales.

À défaut, le manque d'impulsion est sensible sur le terrain, ainsi que dans la demande et l'offre de formation. La formule suggestive de Jacques Berque, « Solidariser en nous des présences », est passée inaperçue des enseignants. Or elle est compatible avec l'idéal d'universalisme auquel ils sont attachés par principe, à condition d'en revivifier la charge pluraliste. Expliquée et légitimée par l'institution, cette formule pourrait les aider à se fixer une représentation de leur mission qui convienne à la situation dans laquelle ils doivent l'exercer.

Un bloc de formations

L'éducation interculturelle n'est pas une composante de l'éducation, au même titre, disons que l'éducation physique ou l'éducation sexuelle. L'adjectif interculturel caractérise le procès éducatif lui-même, dans une société différenciée (cf. supra, section 1). À la limite, si la société assumait complètement sa pluralité constitutive, l'expression éducation interculturelle serait sentie comme un pléonasme. On n'en est pas là, et il est indispensable de promouvoir en formation la thématique de l'éducation interculturelle. Cela contribuera aussi à la mutation symbolique nécessaire.

Toutefois, il est délicat de faire de l'éducation interculturelle une *entrée* en formation. À vouloir couler l'éducation interculturelle dans le format courant des stages en formation continue (36 h), on évite difficilement la dérive culturaliste. D'autre part, il est aléatoire de s'en remettre complètement à l'initiative des demandeurs pour qu'ils constituent eux-mêmes leur plan de formation, à l'aide de la carte des formations offertes ou en demandant des formations ad hoc. C'est ce que font actuellement les MAFPEN. Les plans académiques de formation comprennent d'ores et déjà des offres de stages pour élaborer des PAE interculturels, et de nombreuses autres actions de formation susceptibles d'entrer dans une formation à l'éducation interculturelle. La réglementation des CEFISEM, modifiée à la suite du rapport Berque, va dans ce sens, puisqu'elle invite les CEFISEM à coordonner leur action avec les autres actions de formation, sous la tutelle des MAFPEN [44].

Cependant, on constate qu'en l'absence d'une cohérence clairement établie et explicitée au niveau de l'offre de formation, il y a peu de chance que les demandeurs eux-mêmes entreprennent un *plan de formation* comportant tous les passages obligés souhai-

tables. Il faudrait ou bien que l'offre de formation soit plus structurée (on peut imaginer de diffuser des plans indicatifs de formation à l'éducation interculturelle, servis par les MAFPEN en mettant à contribution leur pool de formateurs, y compris les CEFISEM); ou bien que la demande de formation soit plus structurée, grâce à la collaboration d'intervenants capables d'aider les équipes intéressées à analyser leurs besoins et à définir leurs objectifs de formation[45].

Le but d'une formation à l'éducation interculturelle dans le contexte français pourrait être formulé ainsi: *être capables d'enseigner (de mener à bien le double procès d'instruction/socialisation) en situation d'interculturalité, c'est-à-dire dans une situation éducative surdéterminée par des croisements de cultures.*

Les objectifs de formation pourraient venir sous *quatre têtes de chapitre*, pour autant qu'on puisse ainsi dissocier des ensembles d'objectifs qui sont en réalité en intersection[46]: objectifs relevant de la formation personnelle, de la formation sociale, de la formation scientifique et technique, de la formation institutionnelle.

La formation personnelle devrait être une composante essentielle dans la formation professionnelle des enseignants à l'éducation interculturelle. J'ai suggéré en première section que l'enseignant est dans la classe un pivot d'interculturalité qui s'ignore. Il a rarement eu l'occasion de reconnaître le caractère social, ethnique, voire religieux de ses propres normes professionnelles, la nature et l'origine des catégories qu'il utilise à l'endroit de ses élèves, et leur impact dans l'appréhension qu'il a d'eux et du groupe. Il peut n'avoir pas découvert lui-même la pluralité et l'ambiguïté. Les démarches de la formation psycho-sociale sont donc ici nécessaires[47]. L'objectif est de progresser dans la connaissance de soi en tant qu'acteur social, et dans l'acceptation des autres. Lorsque ce travail de formation intervient sur une expérience ethnologique (voir point suivant), il permet au sujet de faire l'épreuve de l'ouverture culturelle – ce « retour vers soi d'un regard informé par le contact avec l'autre » que Northrop Frye nomme « transvaluation » et Berque « dialectique de l'unitaire et du plural », ou solidarité des présences[48].

Du point de vue des habiletés sociales, la formation à l'éducation interculturelle pourrait viser à donner aux formés

l'expérience de la diversité du public scolaire, celle de ses pratiques sociales hors de l'école; l'expérience aussi des ressources de l'environnement scolaire, du travail des partenaires éducatifs; la connaissance de l'histoire de la migration dans telle zone, des trajets migratoires des gens. Expérience et non simplement connaissance, car de l'enrichissement du vécu dépend l'accessibilité de la transvaluation. De ce point de vue, le voyage international peut être un temps de formation (Lasnel, 1985).

Une formation à l'éducation interculturelle doit aussi comporter une *formation scientifique et technique (ou prépédagogique)* plutôt complexe. Son objectif général serait de rendre les formés capables de gérer leur classe de façon à concilier l'atteinte des objectifs cognitifs exigés institutionnellement, avec la poursuite d'objectifs socio-affectifs indispensables à l'intégration du groupe-classe.

Cela implique d'une part l'acquisition de connaissances de type universitaire, ou la préparation à l'acquisition de ces connaissances (capacité de documentation): le danger, à vrai dire, est le saupoudrage d'éléments de connaissance insignifiants, ou bien la saturation de la formation par des connaissances théoriques, décentrant de l'objectif général. D'autre part, il y faut un important travail de nature prépédagogique.

Au titre des connaissances théoriques, on pourrait retenir quatre composantes: une introduction aux sciences de la différenciation sociale – sociologie et socio-linguistique –; une introduction à l'étude des sociétés afro-asiatiques, jusqu'ici complètement absente des cursus; une approche par les sciences politiques des relations internationales et de la situation contemporaine dans les pays d'émigration; enfin une approche renouvelée des disciplines enseignées – intégrant mieux leur histoire, éventuellement décentrée par rapport à l'hexagone, exploitant mieux les représentations et la curiosité des élèves. Les trois premières composantes visent à enrichir la compréhension de la différenciation sociale et du phénomène migratoire; la quatrième à enrichir la réserve des contenus disciplinaires exploitables par l'enseignant.

Quant au travail prépédagogique, il aurait pour objectif de rendre les formés capables d'investir les acquis des autres composantes de leur formation, dans la *conception de séquences pédagogiques telles qu'elles préviennent les effets pervers de l'inter-*

culturalité mal gérée, et utilisent a contrario les ressources d'une interculturalité gérée. Ceci implique sans doute la révision partielle ou l'ouverture des contenus d'enseignement. Mais surtout, gérer l'interculturalité dans la classe exige de l'enseigant le développement d'une maîtrise dans l'animation du groupe au travail: vigilance apportée au régime de la communication en classe, capacité de mettre en place des activités d'apprentissage qui suscitent l'investissement de chacun, gestion des conflits, relation d'aide. À cette fin, il paraît souhaitable que cette partie du travail de formation puisse se faire en alternance avec la classe, de sorte à finaliser la formation au maximum, et à ménager des temps de retour d'expérimentation et de régulation.

La quatrième composante d'une formation à l'éducation interculturelle est la *formation institutionnelle*. Elle devrait viser à mettre le formé en état d'utiliser en connaissance de cause son autonomie dans l'institution, et de collaborer avec des partenaires, enseignants ou non, dans l'institution ou hors institution, à la réalisation de projets éducatifs. Cela suppose une sensibilisation aux fonctionnements généraux du système de l'Éducation nationale (histoire et droit), une analyse de son rôle dans la socialisation publique, l'étude de son évolution récente (décentralisation, rénovation, etc.), la connaissance de l'établissement et de ses rouages (le budget, les projets – conception, conduite, évaluation –, les organes de décision, etc.).

Ces quatre composantes, trop rapidement évoquées, déterminent un ensemble d'habiletés professionnelles dont certaines peuvent être développées dès la formation initiale, d'autres étant plutôt du ressort de la formation continue. Jacques Berque insiste à juste titre, dans son rapport, sur la révision nécessaire de la formation théorique des enseignants au cours de leur formation initiale. Le professeur Paul Vieille a été investi d'une mission d'étude en ce sens. Il apparaît toutefois utile d'organiser dès la formation initiale des modules relevant de chacune des quatre composantes distinguées, sans en négliger aucune. Ainsi, si l'on cherche à promouvoir l'éducation interculturelle spécialement dans certains secteurs, c'est en formation continue que devra avoir lieu l'essentiel du travail de formation, sur la base de plans de formation négociés et servis avec cohérence.

Stratégie pédagogique et didactique

On désigne parfois les orientations pédagogiques qui conviennent à l'éducation interculturelle par le terme de « pédagogie interculturelle ». Cette expression offre un raccourci commode, mais ambigu. L'adjectif « interculturel » y désigne en effet le cadre social dans lequel la pédagogie est mise en œuvre (l'interculturalité liée à la composition du public scolaire et à son rapport à la culture scolaire), ainsi que la valeur qui l'inspire (l'interculturalisme, en tant que visée d'éducation). Il n'est pas certain toutefois qu'il désigne à proprement parler une spécification technique de la pédagogie, analysée selon ses différentes unités: objectifs pédagogiques, stratégies pédagogiques, scénarios pédagogiques, techniques pédagogiques, outils pédagogiques, styles pédagogiques, situations d'apprentissage, contenus.

Quant à l'orientation générale, variante de la pédagogie active, qui consiste à gérer le curriculum en apportant une vigilance particulière à la dynamique du groupe en formation, elle est déjà désignée par une pléthore de termes: pédagogie coopérative, pédagogie interactive, pédagogie institutionnelle, pédagogie de la socialisation, pédagogie du projet, pédagogie différenciée... Certaines de ces étiquettes émanent de mouvements pédagogiques et correspondent à des spécificités idéologiques et techniques; d'autres sont génériques et devraient être spécifiées. Ainsi en est-il de l'appellation « pédagogie différenciée », utilisée dans la réglementation française depuis 1982, et qui couvre aussi bien des pratiques de différenciation structurelle en fonction des niveaux atteints (groupes homogènes/matière) que des pratiques de différenciation simultanée dans la classe, avec régulation collectives et contrats de travail[49]. Malgré ce foisonnement, la pédagogie active/interactive est fort loin d'être banalisée, tant dans la pratique qu'en formation. C'est là un handicap majeur pour l'avancée de l'éducation interculturelle en France.

Dans ce contexte, l'étiquette « pédagogie interculturelle », qui désigne plutôt un projet d'innovations finalisées par une perspective d'*éducation* interculturelle, qu'un ensemble de formules pédagogiques expérimentées et décrites, nous paraît devoir être employée avec précaution. Elle risque en effet de renforcer la catégorisation ethnique et les présupposés d'exception à la normalité, qui sont fortement présents chez les enseignants en situation d'interculturalité, sans désigner les réquisits techniques de l'innovation pédagogique nécessaire.

Si nombreuses que soient les techniques pédagogiques mobilisables au service d'une éducation interculturelle, elles devraient avoir une orientation commune: tirer parti de l'hétérogénéité socio-culturelle de la classe pour dynamiser le groupe au travail et assurer l'ouverture culturelle de chacun.

Pour l'heure, l'idée qu'on puisse tirer un parti professionnel des différences est majoritairement reçue comme une utopie, une pieuse pensée, voire une provocation, dans une situation vécue comme excessivement dégradée du fait de la surcharge des classes (on s'approche un peu partout de la « barre » des trente élèves par classe en collège, quarante en lycée) et du poids des programmes. De fait, aucune expérimentation sérieuse n'a permis de tester les voies de la différenciation pédagogique dans une stratégie d'éducation interculturelle, ni au niveau de l'enseignement élémentaire, ni au niveau de l'enseignement secondaire[50]. Les seuls secteurs où se soit accumulée une expérience pratique de cette nature sont l'enseignement préélémentaire, et l'enseignement spécialisé, favorisés par une réglementation spéciale, qui s'oppose à la réduction intellectualiste du travail scolaire[51].

On maîtrise donc mal l'impact d'une telle orientation sur la didactique des différentes disciplines et sur la vie scolaire, ainsi que la contribution qu'elle peut apporter dans la lutte contre l'échec scolaire dans les zones où l'interculturalité est une dimension de la vie sociale. C'est dans la *didactique du Français* qu'on en repère le mieux les implications. La plupart des témoignages publiés portent sur cette discipline[52].

Les tendances communes sont celles d'une *pédagogique de l'expression par la communication,* telle que l'a argumentée depuis cinquante ans le courant pédagogique issu de Célestin Freinet. L'organisation de la communication dans la classe (par des institutions et des techniques) sollicite et canalise l'expression, en même temps qu'elle crée le groupe, à la fois polémique et régulé, lieu d'une socialisation intense. La classe est organisée, dans ses thèmes d'étude et dans ses modalités de travail, comme un lieu social où l'ethnicité, comme les autres ressources culturelles des élèves, peut à la fois se dire et s'intégrer dans une aventure commune (création ou simplement vie ordinaire de la classe) – en sorte que puisse jouer, notamment, la double dynamique de revitalisation des éventuels « noyaux ethniques », et d'allégement des mécanismes de défense des limites ethniques, qui caractérise, selon Higham, l'intégration pluraliste.

Cela implique une *ouverture décidée sur l'environnement*, « non que [l'école] doive s'aligner passivement et complaisamment sur toutes les valeurs reconnues et cultivées dans la famille, ce serait nier toute perspective d'élévation culturelle et sociale, mais qu'elle apprenne aux enfants comment tisser entre les lieux et les moments dispersés de leurs histoires individuelles et communes les liens qui donneront à leur existence son sens et son unité » [53]. Les travaux qui en résultent peuvent exploiter toutes les formes de la communication réglée: enquêtes classiques, journal vidéo, écriture courte (poèmes, chansons, etc.), écriture longue (nouvelles, romans, théâtre), montages audio-visuels.

En tout état de cause, loin de piéger les élèves dans une identité sociale ou ethnique rigide, ce qui se passe dans les « activités interculturelles » portées par la réglementation de 1978, on veille à ce « qu'ils soient les premiers agents de l'incursion de la vie dans l'école, les acteurs qui l'animent, l'ordonnent et l'organisent en un projet qui leur révèle leur identité propre et leur appartenance à une communauté, participant ainsi à l'édification des valeurs auxquelles ils apprennent à se référer [...] » [54].

Tout un programme, dont on souhaiterait qu'il fasse enfin l'objet d'un protocole expérimental commandé par l'institution.

NOTES

1. Une première version de ce travail a été donnée en contribution au Séminaire de formation des cadres de l'administration pénitencière, sur le thème: *L'interculturel en question*, Maison d'arrêt des Baumettes, Marseille, 14-18 avril 1986.
2. T. Todorov, sémioticien français d'origine bulgare, et R. Rodriguez, écrivain américain d'origine mexicaine, ont tous deux des répertoires culturels et linguistiques segmentés. Cela ne rend pas interculturelles leurs rencontres professionnelles (voir leurs témoignages: Rodriguez 1986 et Todorov, 1985). Par ailleurs, une assemblée des Nations Unies est une rencontre internationale, non une rencontre interculturelle. Entre en ligne de compte la définition socio-juridique du cadre de la communication, l'espace social de la communication (lieu, thèmes abordés, définition des rôles, qualité des participants).

3. À ce titre, un spectacle turc organisé pour les enfants d'une classe ne crée pas par lui-même une situation de communication interculturelle en classe. Autre exemple, on ne peut guère concevoir un rituel interculturel: il serait à la rigueur œcuménique.
4. La notion de catégorisation désigne l'attribution sociale d'une étiquette à un groupe, telle qu'elle efface les différences individuelles de ses membres et les distingue des autres groupes. Ce mécanisme soutient la visibilité sociale des membres des groupes catégorisés. Voir les synthèses de W. Doise (1984) et de H. Tajfel (1972). À noter que toutes les cultures communautaires non territoriales ne sont pas l'objet d'une catégorisation sociale en France actuellement: les Juifs, les Arméniens, les Italiens (dans le midi en tout cas) ne le sont plus.
5. Cf. Tibon-Cornillot (1983). Dans l'idéologie française, l'universalité de la culture publique s'établit au-dessus des différences privées, qu'elle sublime. Les illusions sur lesquelles repose cette conception ont été souvent pointées par les historiens et les sociologues: la « laïcité » française est scientiste et jacobine, la « neutralité » est imprégnée de distinction bourgeoise.
6. Cf. Secrétariat d'État aux Travailleurs immigrés. *La nouvelle politique de l'immigration* (165 p., s.d., circ. 1977), préface de Paul Dijoud.
7. Pour une analyse de l'imbroglio juridique en matière de dévolution de la nationalité, voir Costa-Lascoux (1983). Le rapport de J. Marangé et A. Lebon (1982) sur l'insertion des jeunes d'origine étrangère dans la société française estime qu'environ trois quarts des jeunes concernés par les mesures scolaires spécifiques, au titre de leur extranéité, sont en fait juridiquement français, ou pourront le devenir à dix-huit ans.
8. *Circulaire* n° 75-148 du 9-04-75. Les conventions ont été signées successivement par le Portugal, et finalement l'Algérie en 1981. La première modification tendant à atténuer le caractère exorbitant de cette réglementation n'a été apportée qu'en 1983, par *la note de service* n° 83-165, du 13-04-83: « Scolarisation des enfants immigrés. Préparation de la rentrée scolaire 1983 ». Une protestation de l'Amicale des Algériens en France en révèle la portée. Voir Henry-Lorcerie (1984).
9. *Pour l'impulsion*: les chargés de mission auprès des autorités responsables (Directeur des Écoles, au ministère, et Inspecteurs d'Académie), ainsi que des IDEN spécialisés. Une des dernières décisions du ministre J.-P. Chevènement (juillet 1984-mars 1986) fut d'en créer également à l'échelon rectoral, pour suivre le travail des CEFISEM. *Pour l'exécution*: un personnel étranger chargé de dispenser les cours de LCO, puis de participer aux activités interculturelles. Initialement nommé, payé, affecté et contrôlé par les pays d'origine, ce personnel a vu son statut modifié par le changement unilatéral de la réglementation intervenu en 1983 (voir ci-dessus, note 8), lequel transfère son affectation et son contrôle aux autorités françaises, les autorités étrangères gardant la désignation et... le financement. *Pour la formation*: un réseau de centres spécialisés, sections pédagogiques d'écoles normales d'instituteurs, dirigés par des IDEN, les CEFISEM, dont l'ère d'action est désormais académique. *Pour l'expertise* enfin: des conseillers appartenant ou ayant appartenu au CREDIF, et participant aux travaux des groupes de projet du Conseil de l'Europe. Ils ont assuré la conception et l'évaluation de l'ensemble (sauf un) des « projets pilotes » financés par la Commission des communautés européennes et destinés à promouvoir sur la scène internationale les dispositions prises en France. C'est dans ce cadre également qu'ils ont formulé la doctrine française de l'interculturalisme.

10. Cette orientation sera modulée et étendue par le ministère Savary (1981-1984) sous le thème de l'« éducation au développement », dans le cadre d'une politique offensive de « projets d'action éducative » (PAE), impulsée par une mission ministérielle active, la Mission d'Action Culturelle. Cf. *N.S.* n° 84-220, du 26-05-83: « Sensibilisation des élèves aux problèmes du Tiers-Monde », et *N.S.* n° 84-293, du 9-08-84: « Éducation au développement ».
11. La notion n'a pas eu d'écho dans le discours politique national. Il faudra attendre le rapport commandé à Françoise Gaspard, au début de la législature Mitterand, pour voir le thème du dialogue interculturel hissé au rang d'argument dans une politique culturelle nationale, Cf. Gaspard (1982). Il s'estompera ensuite devant la recrudescence des polémiques sur la place et le devenir des immigrés en France, qui ont marqué successivement les élections municipales de 1983, puis le débat sur l'identité nationale avant les élections législatives de mars 1986, qui ont rendu la majorité à la droite.
12. Elle en suscitait d'autres parmi les autorités compétentes des pays financiers des ELCO. Cf. Henry-Lorcerie (1982-1984). Des pays concernés, seule l'Italie s'est impliquée dans la problématique de l'interculturalisme, dont elle a d'ailleurs été un promoteur au plan européen.
13. Une exception notable toutefois: la protestation véhémente de Abdelmalek Sayad, dans « De la culture des immigrés et de ses fonctions idéologiques », ronéoté, 1978. Les analyses critiques viendront avec le recul. Elles seront le fait de formateurs proches des CEFISEM mais extérieurs au dispositif lui-même. Cf. Couillaud (1981), Saimi (1982), Henry-Lorcerie (1983 et 1982-1984).
14. Cf. *Circ.* n° 80-395 du 22-09-80: « Scolarisation des enfants de migrants — Rôle des CEFISEM ».
15. Elle se traduit par une tendance générale à convertir en matière d'enseignement, inscrite au planning pour une fraction du temps scolaire, des novations dont l'exploitation maximale concernerait d'abord les modalités de l'enseignement et la gestion du groupe-classe. On en a d'autres exemples dans la réduction de la pédagogie d'éveil à l'« éveil », dans celle encore de l'audiovisuel à des activités accessoires de lecture de l'image ou à l'illustration des cours; et l'informatique, introduite récemment, y est gravement exposée.
16. Cf. Berque (1985), commandé par J.-P. Chevènement lors de son installation au ministère, ce rapport a été présenté en version préliminaire le 6 mai 1985, au cours d'un débat dans le train-forum « Vive l'école! »; puis en version définitive le 19 décembre 1985, lors d'une conférence de presse donnée par le ministre. Le texte définitif comprend d'assez nombreuses variantes par rapport à la première version. Pour une analyse, voir Henry-Lorcerie (1982 b, 1986).
17. Cependant, plusieurs livraisons des revues *BT* (CEL, Éditions du Mouvement Freinet) et *Astrapi* (Bayard-Presse, éditions catholiques) offrent de bonnes introductions aux réalités de l'immigration et du Tiers-Monde, adaptées au jeune public.
18. L'expression est empruntée à Daniel Hameline, dans un film vidéo où il est question, précisément, du contenu culturel de l'enseignement: « *Faire goûter l'art de Van Gogh* », (film OBJEV, CNDP, Paris).
19. Lors de la présentation de son rapport préliminaire, dans le train-forum, Jacques Berque déclarait: « Des termes ont été employés, plus provocants que sociologiquement fondés, et que je souhaite ne voir employés qu'à l'issue d'une critique sérieuse, par exemple le terme d'interculturel qu'on emploie à tort et à travers. Si on entend par interculturel une juxtaposition de cultures, je suis absolument contre ». Jacques Berque évoque alors les cas du Canada et du Liban. Il enchaîne: « Nous voulons non pas un agrégat hasardeux mais une

synthèse vertébrée qui se construise, et naturellement en fonction d'une identité française ». Il récuse donc la notion en ce que, dans son usage antérieur en France, elle rigidifie les frontières culturelles et ne pense pas la « synthèse » nécessaire, ni dans sa dynamique, ni dans son résultat. C'est une critique politique. Plusieurs formateurs CEFISEM, ainsi que des chercheurs CREDIF, la récusent également mais du point de vue de l'action sur le terrain, en tant qu'elle escamote les priorités d'adaptation scolaire et renforce la catégorisation ethnique à l'école.

Dans les écoles maternelles, toutefois – dans un cadre organisationnel fort différent – cette réglementation a parfois suscité des pratiques d'accueil et de transition adaptées à la situation particulière des tout-petits. On n'en traitera pas ici faute de place. Voir Henri-Lorcerie (1982-1984). D'autre part, dès cette époque, dans quelques écoles (la plus connue est l'école de la rue Vitruve à Paris, dont l'expérience a été souvent relatée), des équipes ont su mettre en place des dispositifs d'éducation interculturelle beaucoup plus puissants, en ouvrant les cours de LCO à tous les enfants volontaires ou à toute la classe (par tolérance spéciale des IDEN et des consulats), et en conduisant des activités qui assuraient l'ouverture de l'école au quartier. Mais ces expériences allaient à l'encontre de la réglementation, il n'a jamais été question de les étendre. Jacques Berque signale dans son rapport qu'il n'a pu lui-même obtenir que les cours de LCO deviennent une option ouverte à tous les enfants volontaires, sans distinction d'origine.

20. Le rapport de J. Marangé et A. Lebon, déjà cité, récuse également l'idée qu'il y a une alternative entre l'insertion et le retour. Le « retour » est en fait une réémigration, et même, pour les jeunes, une première émigration. Dans leur cas, explique C.-V. Marie dans une étude préliminaire au rapport, une insertion scolaire satisfaisante est une condition nécessaire pour tenter une implantation au pays d'origine de leurs parents.

21. Cette autonomie s'exerce dans les différents domaines de la vie. Dans le cas algérien, elle est reflétée par l'évolution du montant des sommes transférées: en 1982, les transferts effectués par les immigrés vers l'Algérie se sont soldés par la somme minime de 63 millions de francs, sur un total de 15,5 milliards de francs transférés par les immigrés. Pour une population de travailleurs sensiblement identique, les Portugais ont envoyé la même année 7,3 milliards de francs, soit des sommes plus de cent fois supérieures; les Turcs, qui étaient presque huit fois moins nombreux, ont envoyé 574 millions. (Source: *Journal officiel de l'Assemblée nationale (Questions)* n° 25 du 20-06-83.)

22. Ces mesures suscitèrent le mécontentement de la partie algérienne, qui intensifiait au même moment son action idéologique auprès de ses ressortissants en France, et s'engageait dans une politique coûteuse d'ouverture de nouveaux cours dans les écoles. Les statistiques comparées de 1982 et 1984 montrent en effet – un doublement en deux ans des effectifs d'enfants « étrangers » suivant les cours de langue intégrés aux horaires scolaires: ils touchent 12% des enfants en 1984-1985, sans affaissement du nombre de ceux qui suivent des cours marginaux (5 à 6%), dû à une progression remarquable des cours d'arabe, qui comblent une partie de leur retard sur les cours de portugais. En 1984-1985, les enfants d'origine étrangère suivant un enseignement de langue d'origine étaient à 37% d'origine maghrébine, contre 30% d'origine portugaise, leur représentation respective dans la population totale des élèves d'origine étrangère étant de 45% (dont les deux tiers d'Algériens) contre 25%. La sur-représentation des cours de portugais était nettement plus accentuée deux ans avant, puisque les enfants d'origine étrangère suivant un

enseignement de langue en 1982 n'étaient qu'à 30% d'origine maghrébine, contre 40% d'origine portugaise.

23. « La présence dans les établissements d'enfants immigrés, originaires des pays du Tiers-Monde, doit contribuer à l'enrichissement de la personnalité, notamment par l'élaboration d'activités interculturelles ». La thématique de l'enrichissement se trouvait déjà dans la circulaire de 1978, mais référée à l'« ouverture sur d'autres univers », selon une conception fixiste des cultures ; le nouveau texte développe la notion d'un mode pluriel, où les entités économiques et culturelles sont prises dans une solidarité dialectique, et l'enrichissement réfère aux objectifs de socialisation visés. Sous le ministère Chevènement, dans un contexte marqué par le regain de faveur des programmes, la *note de service* 84-319, du 13-09-84, « *Sensibilisation des élèves aux problèmes des pays en voie de développement* », précise encore en son paragraphe « *Éducation au développement et dialogue interculturel* » : « Aussi convient-il de faire intervenir les élèves originaires de ces pays, en veillant à réduire et non pas à accentuer les discriminations au sein de la classe. Ces activités sont l'occasion pour ces élèves de valoriser, avec le concours des enseignants, leur expérience personnelle ».

24. Cf. Circulaire n° 81-536, du 28-12-81, « Zones prioritaires et programmes d'éducation prioritaire ».

25. La question des avantages octroyés aux établissements des zones prioritaires au titre de leurs besoins particuliers a été résolue au coup par coup, en fonction des dossiers de projets soumis, et des initiatives prises pour trouver d'autres sources de financement. Actuellement, l'appartenane à une ZEP entre en ligne de compte, mais peu, pour le calcul de la dotation horaire globalisée des établissements. Le ministre J. P. Chevènement avait annoncé la mise à l'étude d'une bonification aux enseignants qui occuperaient de façon stable un poste en ZEP. Dans sa conférence de presse du 19 décembre 1985, il se replie finalement sur une simple recommandation que la notation des instituteurs en tienne compte.

26. Les études monographiques du CRESAS (1985) donnent une bonne idée des aléas de la mise en place des ZEP.

27. Le film de Mehdi Charef, *Le thé au harem d'Archimède*, tiré de son roman et encouragé par le ministère de la Culture, est représentatif de cette sensibilité. Même le « mouvement beur », qui a émergé en 1982-1983 à travers des manifestations publiques, n'a pas à proprement parler de contenu ethnique.

28. Les rapports de L. Legrand sur les collèges, A. Prost sur les lycées, A. de Peretti sur la formation des personnels ; les recherches conduites et publiées par l'INRP sur l'évaluation, la gestion du temps scolaire, la pédagogie différenciée, la rénovation des didactiques des disciplines...

29. Chaque MAFPEN élabore annuellement un Plan académique de formation (PAF), ensemble très diversifié d'offres de formation auxquelles les personnels peuvent se porter candidats. Une équipe peut aussi demander à la MAFPEN une action de formation ad hoc, soit interne à un établissement, soit en regroupement sur plusieurs établissements. Les actions sont organisées sur le temps de travail, et aussi près que possible du lieu de travail du personnel en formation. Elles sont servies par un pool de formateurs de profils et de statuts divers : inspecteurs, universitaires, professeurs d'école normale, et une grande majorité de professeurs du Secondaire, déchargés d'une partie de leur service d'enseignement, à raison des compétences de formation qu'ils pouvaient attester.

30. L'étiquette « collège rénové » est décernée par le recteur en fonction de la qualité du projet soumis par l'établissement (réalisation des directives nationales, innovations structurelles, cohérence entre les projets constitutifs) et de la mobilisation des personnels (travail en équipe, plan de formation associé).
31. Par contraste, ils sont rares dans les écoles, où ils n'ont été autorisés qu'en 1983. Aucune réforme d'importance n'a entamé le fonctionnement bureaucratique stratifié de l'enseignement élémentaire. Les maîtres n'ont pas accès au PAF ; leur formation continue d'être décidée et conduite par l'inspection, avec le relai des Écoles normales. La question de l'intégration des cours de LCO demeure donc pendante.
32. Ce constat, établi par plusieurs études empiriques, a été confirmé en 1984 par le service des statistiques du ministère de l'Éducation nationale. Cf. Mondon (1984).
33. « J'ai tenu à ce que cette conférence de presse ait lieu ici, dans cette salle où je vous ai exposé les réformes de l'école, du collège, de l'enseignement technique, du lycée et les priorités de ma politique.
Car le plan d'action que j'ai arrêté, à la suite du rapport Berque, n'est pas dissociable de ces autres mesures. Aujourd'hui comme hier, je poursuis le même but : bâtir une école moderne, une école de la réussite, et je veux montrer que les enfants de l'immigration non seulement ont leur place qui n'est pas marginale, dans ce projet, mais lui donnent une bonne partie de son sens. À travers leurs chances de succès futures, c'est notre avenir commun qui se joue au prochain siècle.
C'est ce renversement d'optique que Jacques Berque propose comme base à notre action. » Chevènement (1985).
34. Préconisée par L. Legrand (1982), parmi d'autres formules de différenciation pédagogique et de gestion de l'hétérogénéité des élèves, la formule dite « tutorat » désignait un cadre suivi de relations personnalisées entre un adulte, enseignant ou membre de l'équipe vie scolaire, et un petit groupe d'élèves, – un cadre de relations non didactiques (c'est-à-dire dégagées des contraintes liées à l'acquisition des connaissances), mais néanmoins pédagogiques (entre acteurs assumant des rôles fixés dans l'institution). Ce projet a été très mal reçu par la plupart des enseignants. Tous les syndicats sauf un s'y sont violemment opposée au nom de la déontologie professorale : ni confesseurs, ni psychologues, ni assistantes sociales, des enseignants... La formule reste à la disposition des équipes éducatives qui souhaiteraient en faire usage, mais elle n'est pas explicitement encouragée par le ministère.
35. Dans une *intervention sur les zones prioritaires* le 28 septembre 1984, il déclarait déjà : « S'agissant des enfants d'immigrés, je pense qu'il faut favoriser leur intégration au sein de la nation française. C'est d'ailleurs le souhait de ces jeunes... Ils veulent connaître parfaitement le français, notre culture, sans qu'il leur soit demandé de renoncer à la leur. Ils seront ainsi un trait d'union entre leur pays d'origine et leur nouvelle patrie. »
36. C'est ainsi qu'il rejette la proposition d'un enseignement fondamental d'initiation à la pluralité des civilisations, avancée par J. Berque pour intégrer les cours de LCO du primaire dans un dispositif commun de sensibilisation à la pluralité culturelle. Les aménagements nécessaires dans l'organisation du curriculum étaient pourtant limités.
37. *Discours devant le Rassemblement du Comité national d'action laïque*, le 9 mars 1982 ; reproduit dans Savary (1985), ouvrage dans lequel l'ancien ministre relate l'histoire de l'intégration manquée de l'enseignement privé à l'enseignement public. Paris, Hachette, 1985, p. 113 et suiv.

38. Voir les informations données par J.-P. Colin, conseiller de J. Lang, au colloque de l'Association française de Science politique (Aix-en-Provence, janvier 1986), au sujet de la mise en place du Conseil national des langues et cultures régionales, lequel fait finalement une toute petite place aux représentants des cultures communautaires, mais sans que cela soit assumé dans son intitulé. Cf. Colin (1986).

39. Pour donner au fait une contrepartie juridique, le PSU, les associations de soutien aux immigrés, et certaines personnalités du PS se sont prononcés en faveur de l'octroi des droits politiques locaux aux résidents.

40. On lit dans le *Manifeste du peuple algérien* (31-03-1943), élaboré par F. Abbas avec l'accord des autres composantes du nationalisme algérien, sauf les communistes, et remis au Gouverneur général: « L'heure est passée où un musulman algérien demandera autre chose que d'être un Algérien musulman. Depuis l'abrogation du décret Crémieux surtout, la nationalité et la citoyenneté algérienne lui offrent plus de sécurité et donnent une plus claire et plus logique solution au problème de son évolution et de son émancipation ». Colloi et Henry (1978).

41. Une blague marseillaise: Un voyageur débarque à Marseille, grand port du midi et voit les gens dans les rues. — Comment, dit-il, la guerre (d'Algérie) n'est pas finie? — Si! — Mais alors, vous avez fait beaucoup de prisonniers!

42. Sur ce point, les différents CEFISEM et les IDEN (inspecteurs départementaux) ont des pratiques variées, voire opposées. Le CEFISEM de Douai, par exemple, s'est très tôt élevé contre le thème de l'interculturel, perçu comme un mot d'ordre ségrégatif à l'encontre de jeunes que ni leurs difficultés scolaires ni leur culture vécue ne séparent de leurs condisciples d'origine française. Dans d'autres CEFISEM, on fait le grand écart entre l'information spécifique nécessaire aux « activités interculturelles » et la formation à une pédagogie différenciée en milieu populaire urbain (laquelle excède sensiblement la mission assignée aux CEFISEM). Ailleurs on s'en tient à la formation des ELCO et à l'organisation d'activités interculturelles. Pour la variété des indications idéologiques et pédagogiques couvertes par le thème interculturel, voir le Q-Sort construit par M. Abdallah-Pretceille (1985).

43. John Higham (1975) avance ce concept à partir de l'étude de l'ethnicité dans la société américaine contemporaine. Les grandes lignes de son raisonnement conviennent à la situation française. Le modèle d'intégration pluraliste, dit-il, est plus adéquat à la réalité et plus conforme à la morale que chacun des deux modèles antagonistes antérieurs, l'intégration (au sens de: assimilation) et le pluralisme. « À l'opposé du modèle intégrationniste, il n'éliminera pas les distinctions ethniques, mais il ne les maintiendra pas non plus intactes (à la différence du modèle pluraliste pur) [...] Toutes les limites sont comprises comme étant perméables [...] L'intégration pluraliste dépend d'un manque de précision dans les catégories sociales, et d'une acceptation générale de la complexité et de l'ambiguïté [...] [Elle] suppose que la revitalisation des noyaux puisse alléger la défense des limites ethniques...

44. *Circ.* n° 86-121, du 13-03-86: « Missions et organisation des CEFISEM ».

45. On touche ici un problème beaucoup plus général de stratégie institutionnelle de formation.

46. Pour la problématique générale qui inspire cette classification, voir *Collège* 6, Aix-Marseille, MAFPEN, 1985: « Enseigner en collège: un métier en mutation ».

47. Pour une présentation approfondie, voir les travaux de Bernard Lorreyte (1982) et Cohen-Emerique (1985).

48. Todorov (1986) montre que la transvaluation de Frye est la valeur culturelle par excellence.
49. Cf. De Peretti (1983), Legrand (1982), Meirieu (1985), Henry-Lorcerie (1984).
50. Pour une critique de la logique expérimentale des projets pilotes commandités par la Direction des Écoles pour la CCE, et des propositions alternatives, Henry-Lorcerie (1985a).
51. L'enseignement spécialisé accueille des enfants dits « débiles légers ». Pour la monographie d'une classe conduite en pédagogie institutionnelle, en situation de pluralité ethnique, voir Laffitte (1985).
52. Cf. *Les Cahiers pédagogiques* 232, mars 1985. « *L'école métisse – Vers une pédagogie interculturelle?* », Dossier coordonné par Marie-Gabrielle Philipp (BELEC); *Le Français Aujourd'hui*, 70, 1985, « *Enjeux culturels* ».
53. Extrait d'un texte de synthèse publié par le Collectif des animateurs pédagogiques de l'ICEM-Pédagogie Freinet, *Techniques de vie*, 375, 18 avril 1986. *Techniques de vie* est l'organe intérieur du mouvement ICEM.
54. *Ibidem*.

RÉFÉRENCES

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., « Le Q-Sort Pédagogie interculturelle », *Les Amis de Sèvres*, 3, Paris, 1985.

BERQUE, J., *L'immigration à l'école de la République*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, Paris, CNDP/La Documentation française, 1985.

CHEVÈNEMENT, J.-P., *Les zones prioritaires*, Intervention, Paris, ministère de l'Éducation nationale, 1984.

CHEVÈNEMENT, J.-P., *L'immigration à l'école de la République*, Conférence de presse, Paris, ministère de l'Éducation nationale, 1985.

COLLOT, Cl. et J.-P. HENRY, *Le mouvement national algérien – Textes 1912-1954*, Paris, L'Harmattan et Alger, OPU, 1978.

COHEN-EMERIQUE, « Choc culturel et relations interculturelles dans la pratique des travailleurs sociaux – Formation à la méthode des incidents critiques », *Migrants-Formation*, 60, Paris, 1985.

COLIN, J.-P., « Les cultures régionales et communautaires – Un pari de l'État », Colloque *L'État devant les cultures régionales et communautaires*, Association française de Science politique, Paris/Aix-en-Provence, 1985.

COSTA-LASCOUX, J., « L'immigration algérienne en France et la nationalité des enfants d'Algériens », *Annuaire de l'Afrique du Nord*, Paris, CNRS, 1983.

COUILLARD, X., « Réflexions autour de « culture d'origine » et « pédagogie interculturelle » », Paris, CIEMM, 1981.

CRESAS, *Depuis 1981, l'école pour tous? Zones d'éducation prioritaires*, Paris, L'Harmattan/INRP, 1985.

DIJOUD, P. et Secrétariat d'État aux travailleurs immigrés, *La nouvelle politique de l'immigration*, Paris, Secrétariat aux travailleurs immigrés, 1977.

DOISE, W., « Les relations entre groupes », dans S. Moscovici (éd.), *Psychologie sociale*, Paris, PUF, 1984.

Enjeux culturels – Le Français Aujourd'hui, 70, Paris, AFEF, 1985.

Enseigner en collège, un métier en mutation – Collège, 6, Aix-en-Provence, MAFPEN/CPMI Istres, 1985.

GASPARD, F., *L'information et l'expression culturelle des communautés immigrées en France – Bilan et propositions*, Paris, La Documentation française, 1982.

GALLISSOT, R., « Le mixte fondateur franco-algérien », *Les Algériens en France – Genèse et devenir d'une migration*, Paris, GRECO 13/Publisud, 1985.

GILLY, M., *Maître-Élève – Rôles institutionnels et représentations*, Paris, PUF, 1980.

HAMELINE, D., *« Faire goûter l'art de Van Gogh »*, CNDP, Paris, 1981.

HAMELINE, D., *Les objectifs en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF, 1979.

HANNOUN, H., « Sortir l'éducation interculturelle de son ghetto », *Arc-en-ciel*, Marseille, GRICEP/CRDP, 1984.

HENRY-LORCERIE, F., *Expérience-pilote des Bouches-du-Rhône, Éléments d'évaluation*, vol. I, II, III, Marseille, CCE/Direction des Écoles/CEFISEM, ronéo, 1982-1984.

HENRY-LORCERIE, F., « Diversifier et adapter ses choix pédagogiques: Vers une pédagogie différenciée », *Collège*, 3, Aix-en-Provence, MAFPEN/CPMI Istres, 1983a.

HENRY-LORCERIE, F., « Enfants d'immigrés et école française – À propos du mot d'ordre de pédagogie interculturelle », *Annuaire de l'Afrique du Nord*, Paris, CNRS, 1983b.

HENRY-LORCERIE, F., « Interculturel ou insertion: L'école française au défi », *Grand Maghreb*, 32, 1984.

HENRY-LORCERIE, F., « Une expérience-pilote pour quoi faire? », *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, Université de Toulouse-Le-Mirail, Service des publications, 1985a.

HENRY-LORCERIE, F., « Scolarisation des enfants d'immigrés: du nouveau », *Grand Maghreb*, 40, 1985b.

HENRY-LORCERIE, F., « Feux croisés Berque-Chevènement sur la scolarisation des fils d'immigrés », *Grand Maghreb*, 48, 1986a.

HENRY-LORCERIE, F., « Les dessous d'une crise: crise identitaire, crise institutionnelle, crise théorique », dans J.-R. Henry (éd.), *Nouveaux enjeux culturels au Maghreb, Annuaire de l'Afrique du Nord*, CNRS, Paris, 1986b.

HENRY-LORCERIE, F., « Entre les postes de l'État », *Collège*, 13, Aix-en-Provence, MAFPEN/CPMI Istres, 1986c.

HIGHAM, J., *Send them to me – Jews and other immigrants in urban America*, New York, Atheneum, 1985.

LAFITTE, R., *Le désir retrouvé – Une journée dans une classe coopérative*, Paris, Syros, 1985.

LASNEL, C., « Voyages en Algérie et en France – D'un échange de collégiens à des formations de formateurs », *Migrants-Formation*, 61, 1985.

LEGRAND, L., *Pour un collège démocratique*, Paris, La Documentation française, 1982.

LORREYTE, B., « La fonction de l'Autre – Arguments psycho-sociologiques d'une éducation transculturelle », *Éducation permanente*, 66, Paris, 1982.

LORREYTE, B., « Éditorial: Enjeux interculturels », *Éducation permanente*, 75, 1984.

MARANGE, J. et A. LEBON, *L'insertion des jeunes d'origine étrangère dans la société française*, Paris, La Documentation française, 1982.

MARIE, C. V., « Insertion et réémigration des jeunes d'origine étrangère: La fin d'un paradoxe? », dans J. Marange et A. Lebon, 1982.

MEIRIEU, Ph., *L'école, Mode d'emploi*, Paris, ESF, 1985.

MONDON, P., « Quelques aspects de la scolarisation des enfants étrangers à partir des statistiques », *Migrants-formation*, 58, Paris, 1984.

NAIR, S., « Du référent d'origine aux nouvelles identités », dans M. Morsy (éd.), *Les Nord-Africains en France*, Paris, Publications du CHEAM, 1984.

PERETTI, A. de, *Les points d'appui de l'enseignement – Pour une pratique et une théorie de la pédagogie différenciée*, Paris, INRP, 1983.

Pédagogie différenciée, Collège, 3 et 4, Aix-en-Provence, MAFPEN/CPMI Istres, 1984.

PERRENOUD, Ph., *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève, Droz, 1985, Aix-en-Provence, 1984.

PHILIPP, G. (éd.), « L'école métisse – Vers une pédagogie interculturelle? », *Les Cahiers pédagogiques*, 232, Paris, CRAP, 1985.

PORCHER, L., *La scolarisation des enfants étrangers en France – Introduction*, Paris, Didier/CREDIF, 1978.

PORCHER, L., *L'interculturalisme et la formation des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1981.

Rénovation (Où en est la –), Collège, 9, Aix-en-Provence, MAFPEN/CPMI Istres, 1985.

RODRIGUEZ, R., « Souvenirs d'une enfance bilingue », *Communications*, 43, Paris, 1986.

SAIMI, Cl., « De l'intégration des primo-arrivants dans le système scolaire à la problématique de l'apprentissage du Français dans les ZEP », Douai, CEFISEM, 1982, ronéo.

SAVARY, A., *En toute liberté*, Paris, Hachette, 1985.

TAJFEL, H., « La catégorisation sociale », dans S. Moscovici (éd.), *Introduction à la psychologie sociale 1*, Paris, Larousse, 1972.

TIBON-CORNILLOT, M., « Le défi de l'immigration maghrébine », *Le Monde*, 23-24/8/84, 1983.

TODOROV, T., « Bilinguisme, dialogisme et schizophrénie », *Du bilinguisme*, Paris, Denoël, 1985.

TODOROV, T., « Le croisement des cultures », *Communications*, 43, Paris, 1983.

Le Travail de l'élève, Collège, 11, Aix-en-Provence, MAFPEN/CPMI Istres, 1986.

Les *circulaires* et *notes de service* portant réglementation de l'Éducation nationale sont publiées au *Bulletin officiel de l'éducation nationale*.

SIGLES UTILISÉS

CCE	Commission des communautés européennes, organe du Conseil de l'Europe
CEFISEM	Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants migrants, section pédagogique d'école normale d'instituteur
CLIN	Classe d'initiation, pour l'initiation au Français des enfants non francophones
CREDIF	Centre de recherches et d'études pour la diffusion du Français (Service dépendant du ministère de l'Éducation nationale)
CRI	Cours de rattrapage intégré – destiné au soutien en Français des enfants non francophones
ELCO	Enseignant de langue et culture d'origine
IDEN	Inspecteur départemental de l'Éducation nationale
INRP	Institut national de la recherche pédagogique
LCO	(cours de) langue et culture d'origine
MAFPEN	Mission académique à la formation des personnels de l'Éducation nationale
N.S.	Note de service
PAE	Projet d'action éducative, aidé par la Mission d'action culturelle.
PAF	Plan académique de formation, organisé et réalisé par une MAFPEN
PS	Parti socialiste
PSU	Parti socialiste unifié
ZEP	Zone prioritaire

9

L'éducation interculturelle au Québec: bilan critique

MICHEL PAGÉ

Le premier volet de cet article répond directement aux objectifs de la seconde partie de ce livre en présentant la situation de l'éducation interculturelle au Québec. Cette situation est décrite en deux points. Les étapes de l'histoire récente qui ont amené le Québec à devoir, en peu d'années, modifier son système d'éducation pour tenir compte de sa population multi-ethnique sont d'abord décrites. Ensuite, les orientations de l'école québécoise multi-ethnique en devenir, telles qu'elles sont énoncées dans les textes officiels, sont considérées. Une appréciation de l'état actuel des réalisations qui s'inscrivent dans le sens de ces propositions complète ce second point. Répondant aux objectifs de cette publication, cet article comprend aussi un volet critique dans lequel sont soulignées les difficultés que rencontre le discours interculturel québécois à proposer des objectifs d'éducation interculturelle qui tiennent pleinement compte des enjeux véritables qui se présentent à la société québécoise multi-ethnique en devenir.

L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE AU QUÉBEC

L'éducation d'une clientèle scolaire multi-ethnique numériquement importante est une réalité relativement nouvelle dans les écoles francophones du Québec et qui, en outre, est apparue soudainement. C'est ce qu'un aperçu historique des changements récents de la place des minorités ethniques dans la société québécoise met clairement en évidence.

APERÇU HISTORIQUE

Certes, l'arrivée massive d'immigrants sur la terre québécoise n'est pas une réalité nouvelle. Les démographes situent les premiers arrivages importants d'immigrants à la fin de la Deuxième Guerre mondiale (Choinière *et al.*, 1987). La description détaillée de l'immigration au Québec serait à peu de chose près celle qui vaut pour l'ensemble du Canada et on se référera à l'exposé qu'en fait K. A. Moodley dans ce livre. C'est spécifiquement sur le plan de l'éducation que la situation du Québec présente un visage tout à fait particulier.

Le premier moment important dans l'histoire de l'éducation des minorités ethniques au Québec date du début des années 1970. Avant cette date, aucune mesure spéciale n'a été prise dans le système public d'éducation. Cette situation a changé au début des années 70, dans une période de grande réforme du système québécois d'éducation. Parmi d'importants changements qui se sont produits dans tous les secteurs de l'éducation, le Plan de développement de l'enseignement des langues adopté par le gouvernement québécois (avril 1973), soutient dans l'ensemble du Québec un programme d'ouverture de classes d'accueil où les nouveaux arrivants qui s'inscrivent à l'école francophone et qui ne connaissent pas le français peuvent acquérir une maîtrise minimale de cette langue dans laquelle ils sont scolarisés par la suite. En 1979, un spécialiste de l'enseignement des langues secondes pouvait écrire que la structure d'accueil mise sur pied en 1971 par le ministère de l'Éducation pour les clientèles scolaires non francophones est la plus élaborée, la plus systématique et la plus coûteuse des pays occidentaux (Bibeau, 1979). Ces classes d'accueil ont comme mandat spécifique l'enseignement du français et l'initiation aux réalités géographiques et culturelles du Québec.

Jusqu'à cette époque, et depuis longtemps déjà, une grande proportion des nouveaux arrivants préféraient voir leurs enfants fréquenter l'école anglophone, où ils pouvaient apprendre la langue la plus généralement parlée sur le continent nord-américain. Parmi les facteurs qui favorisaient ce choix, il faut mentionner leur conviction que la langue anglaise donnait plus aisément accès au monde du travail et le fait que l'école française de religion catholique ne correspondait pas à l'appartenance religieuse d'une majorité d'entre eux. « Plus de 80 % des 500 000 immigrants arrivés au Québec de 1946 à 1965 s'établissaient dans

la région de Montréal, et ils adoptaient neuf fois sur dix l'anglais comme langue de communication parce que c'était la langue de l'emploi, de la mobilité sociale et du pouvoir économique » (Dagenais, 1985). Au début des années 70, 18 % seulement des nouveaux arrivants choisissaient l'école francophone. Leur nombre n'étant pas très élevé, les élèves allochtones (du grec *allos*, autre et *khton* terre) se distribuaient dans les écoles à raison le plus souvent d'un ou deux par classe*. Leur faible représentation dans les différentes classes peut expliquer que, après l'implantation de cette structure d'accueil, ils ne constituaient pas un objet de préoccupation particulier.

D'après les constatations faites dans une recherche d'envergure réalisée à la fin des années 70 à la Commission des écoles catholiques de Montréal (Pelletier, 1979), les élèves allochtones, considérés globalement, se distribuent comme les élèves d'origine québécoise dans les divers secteurs et voies académiques du système scolaire québécois. Sur le plan des performances scolaires, ces élèves affichent des résultats légèrement supérieurs à ceux des élèves d'origine québécoise et ceci dans presque toutes les matières où le rendement scolaire est mesuré par des tests standardisés. Ce constat général demande quelques précisions différentielles. Ce sont les enfants de certains groupes ethniques seulement qui ont des résultats supérieurs (en particulier ceux provenant du sud-est asiatique). D'autres ont des résultats inférieurs (en particulier les enfants d'origine portugaise). C'est l'origine ethnique spécifique qui, d'après les données de cette recherche, détermine la plus grande part de la variance dans les performances scolaires.

Ainsi, les succès scolaires d'un grand nombre des élèves venant des classes d'accueil étaient satisfaisants. Les élèves allochtones qui éprouvaient des difficultés se trouvaient pris en charge par les services aux élèves en difficulté d'apprentissage. Cela se faisait à titre individuel, comme pour tout autre élève ayant besoin d'un soutien pédagogique spécial. La proportion d'élèves ayant fréquenté une classe d'accueil qui se retrouvaient dans cette situation n'est pas plus élevée que la proportion d'élèves d'origine québécoise (Pelletier, 1979).

---

* Nous proposons le terme *allochtone* pour désigner tous les élèves de communautés ethniques autres que québécoise, qu'ils aient le français, l'anglais ou toute autre langue comme langue maternelle. Au Québec, le terme *allophone* ne désigne que ceux dont la langue maternelle est autre que le français ou l'anglais.

Pendant cette période où se faisait l'implantation des classes d'accueil et où l'on se préoccupait d'évaluer la réussite de cette formule en mesurant le succès scolaire des élèves qui sont passés par ces classes, un événement politique d'une importance majeure est survenu. La Loi 101 votée en 1977 oblige les minorités ethnoculturelles à inscrire leurs enfants à l'école francophone. Les seules exceptions sont: les enfants dont un des parents a fréquenté une école primaire québécoise anglophone, ceux qui ont un frère ou une sœur à l'école anglophone et ceux dont les parents ne résident que pour une période temporaire au Québec. Ces prescriptions touchant l'éducation constituent un des volets de cette loi qui, dans son ensemble, vise à affirmer les droits de la majorité francophone du Québec: elle établit la langue française comme langue officielle du Québec dans tous les secteurs de la vie économique, sociale et culturelle.

Cette loi a connu par la suite des amendements visant à atténuer certaines de ses dispositions choquant la minorité anglophone du Québec et le Canada anglophone. Entre autres, les enfants provenant d'une autre province canadienne et venant résider définitivement au Québec peuvent aussi s'inscrire à l'école anglophone.

L'adoption de la Loi 101 a eu pour effet d'augmenter considérablement et très rapidement la population scolaire allochtone dans les écoles francophones, principalement dans l'Île de Montréal et dans les villes de la banlieue de Montréal, où résident 87 % des immigrants, selon les données du recensement de 1981. Cette concentration est telle qu'une personne sur cinq n'est ni britannique ni française d'origine dans la région métropolitaine du Québec (Choinière *et al.*, 1987). Un rapport du Conseil de la langue française estime, en 1987, que la proportion de la population de l'Île de Montréal qui se rattache à l'une ou l'autre des communautés culturelles autre que francophone et anglophone peut s'élever jusqu'à près de 25 % (*Vivre la diversité en français*, 1987).

Plusieurs données tirées du même rapport permettent d'estimer plus exactement le nombre d'élèves allochtones dans les écoles québécoises.

L'ensemble du système scolaire québécois (public et privé, anglophone et francophone) comptait 69 000 élèves allophones en 1986-1987. Ce nombre est inférieur à la réalité pour deux raisons:

il est basé sur des données qui ne comptent que 95 % des inscriptions de cette année et ne dénombre que les enfants qui déclarent que leur langue maternelle est autre que le français ou l'anglais. Or un nombre élevé d'élèves allochtones déclarent avoir le français ou l'anglais comme langue maternelle. C'est le cas d'enfants venant d'Haïti et du Vietnam, les plus forts contingents d'immigrants des dernières années, d'enfants de la communauté noire anglophone et de la communauté juive anglophone et francophone. Ce qui signifie que le nombre d'élèves allochtones est beaucoup plus élevé que 69 000.

En 1986-1987, 62 % des élèves issus des communautés ethniques sont inscrits à l'école francophone. Cette proportion est ainsi devenue presque quatre fois plus élevée qu'il y a dix ans. Le plus grand nombre de ces élèves se retrouvent dans la région de Montréal, où ils constituent au moins 25 % de la population scolaire actuelle. Il est prévu que cette proportion se situera entre 30 % et 35 % dans les prochaines années. De plus, le regroupement géographique des communautés culturelles produit des concentrations très élevées d'élèves allochtones dans certaines écoles du territoire de l'Île de Montréal. En 1984-1985, environ 35 % des écoles de langue française de l'Île accueillent une proportion d'élèves allophones évaluée à plus de 20 %. À la Commission des écoles catholiques de Montréal, un dénombrement exact des élèves allochtones révèle qu'en 1985-1986, ce sont les deux tiers de l'ensemble des écoles primaires et secondaires qui accueillent plus de 20 % d'élèves allochtones.

Ces changements rapides et importants ont fait en sorte que, à partir du début des années 1980, l'éducation en milieu multiethnique est devenue, en peu d'années, une préoccupation de plus en plus pressante. Nous considérerons dans le point suivant les orientations qui sont proposées à l'école québécoise pour s'adapter à cette nouvelle réalité. Auparavant, il est nécessaire de compléter ce point par un aperçu des grandes politiques énoncées au Québec à l'endroit des communautés ethniques.

Les prises de position officielles et les déclarations publiques attribuent toujours une large part aux communautés culturelles dans le devenir de la société québécoise. Ces déclarations ne manquent jamais d'inciter les Québécois de vieille souche à accepter la contribution des nouveaux arrivants à l'édification de la société québécoise de l'avenir.

Ces incitations vont dans le sens des rapports fondamentaux que la société québécoise veut développer avec ses communautés culturelles. Lasry et Chalom (1987), traitant de l'évolution des rapports interculturels dans la société québécoise, comparent la situation québécoise à celle qui est observée ailleurs. Ils présentent un tableau qui fait ressortir que les attitudes d'ouverture aux autres ethnies sont une caractéristique dominante de la société québécoise d'aujourd'hui.

C'est un fait reconnu qu'un rapport d'assimilation n'a jamais été le rapport dominant envers les nouveaux arrivants dans la société québécoise ni dans l'ensemble du Canada. Ce point est clairement souligné par K. A. Moodley dans ce livre. Les pressions assimilatrices, qui visent à forcer le nouvel arrivant à troquer très vite toutes ses habitudes culturelles pour celles qui prévalent dans le pays d'accueil, n'ont jamais réussi à s'imposer dans la réalité quotidienne.

Les politiques énoncées par le gouvernement canadien ne préconisent pas un rapport d'assimilation à l'endroit des citoyens allochtones. La politique fédérale de multiculturalisme dans un pays à deux langues officielles est, en effet, un rejet très clair de ce type de rapport.

Les énoncés de politique québécoise dépassent le multiculturalisme, qui n'a pas connu au Québec de grandes adhésions. Le programme nommé PELO (Programme d'enseignement des langues d'origine) est en fait la seule réalisation qui, au Québec, s'inscrit dans les objectifs de la politique multiculturaliste du Gouvernement du Canada. La première raison pour laquelle cette politique n'a pas connu au Québec une grande adhésion réside sans doute dans l'opposition historique du Québec à l'endroit de cette politique fédérale. La population du Québec refuse de se voir accorder le statut de culture parmi d'autres dans la société canadienne. Son statut de peuple fondateur est incompatible avec une telle politique. Mais le multiculturalisme est aussi refusé à cause de la nature du rapport entre les groupes culturels qu'il préconise. Ce rapport en est un de juxtaposition, qui entraîne une certaine isolation des groupes culturels les uns des autres, ce qui risque de confiner l'expression des cultures aux traditions qui se vivent en privé, en communauté restreinte, à quelques moments de l'année.

Des prises de position fermes contre le multiculturalisme sont énoncées en 1978 dans *La Politique québécoise du développe-*

ment culturel. Ce Livre blanc est suivi, en 1981, d'un plan d'action, *Autant de façons d'être québécois* (Gouvernement du Québec, ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 1981), qui conçoit un programme dans lequel se réalisent les grandes intentions politiques énoncées dans le Livre blanc de 1978 touchant les nombreux groupes culturels qui composent la population du Québec:

> On ne sera plus en présence d'une juxtaposition des traditions culturelles, mais devant une convergence des efforts vers la réalisation d'un projet culturel collectif. Et on aura évité l'assimilation des groupes minoritaires puisque chacun, bien relié à l'ensemble et capable de communiquer avec les autres, aura conscience de ce qu'il apporte d'original au développement culturel québécois et sera perçu comme plus enrichissant pour tous s'il est plus fidèle à ses traditions et son génie propre (p.13).

Cette ouverture très large que l'ensemble de la société québécoise est incitée à adopter à l'endroit de l'apport des communautés ethniques, constitue un changement important et rapide. Que l'on considère seulement qu'en 1964, lors d'un débat sur la création d'un ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, les hommes politiques favorables à la création de ce ministère devaient chercher, par leurs discours, à « contrer un passif de xénophobie, de crainte d'étroitesse d'esprit voire d'hostilité franche envers l'étranger au Québec » (Dagenais, 1985).

C'est dans cet esprit que les réalisations en éducation interculturelle sont appelées à se développer au Québec. Et il s'agit aussi, dans ce domaine particulier de l'éducation, d'un changement important et rapide. En 20 ans à peine, l'école québécoise est incitée à quitter sa situation traditionnelle d'école homogène, catholique de langue française, pour devenir une école ouverte à une très large variété d'influences religieuses et culturelles. Citons un extrait de l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation (1983) qui décrit bien le caractère homogène de l'école québécoise d'avant 1970: « L'école de la majorité de la population québécoise était donc d'abord catholique. Elle était aussi de langue française, car il y avait union intime de la langue et de la foi. La raison en était que les Franco-Québécois, à cause d'un sentiment d'insécurité dans un ensemble canadien et américain anglophone, cherchaient par tous les moyens à préserver leur langue, même par le repliement sur soi » (*L'éducation interculturelle*, p. 21).

L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE AU QUÉBEC: ORIENTATIONS ET RÉALISATIONS

Le premier document officiel qui énonce les orientations que l'école québécoise doit adopter pour tenir compte de sa réalité multi-ethnique est l'*Avis du Conseil supérieur de l'éducation* adressé au ministre de l'Éducation en 1983. Cet *Avis* énonce, dans une perspective très large et générale, les orientations d'une éducation interculturelle pour l'école québécoise.

Deux objectifs complémentaires y sont énoncés: l'intégration et l'accueil d'acceptation.

Sous l'objectif libellé *accueil d'intégration* sont proposées diverses mesures que l'école doit instaurer pour permettre aux élèves allochtones de surmonter les difficultés qu'ils sont exposés à rencontrer dans l'école québécoise parce que leur langue maternelle est très souvent autre que la langue française, qu'ils ont des antécédents scolaires différents et qu'ils appartiennent à des minorités ethnoculturelles dans la société québécoise. Les sources de difficulté entraînées par cette situation sont nombreuses: barrière linguistique, mise en situation minoritaire ou discrimination, difficultés d'adaptation dans les interactions maître-élève ou entre élèves, problèmes de relations parents-école, manque de préparation à passer les épreuves couramment administrées à la population scolaire québécoise.

Dans l'esprit de l'*Avis*, une école qui prend les moyens de pallier ces difficultés est déjà « sur la voie de l'éducation interculturelle » (p. 21). Ces moyens sont: la mise sur pied de classes d'accueil et de francisation, la formation et le soutien aux enseignants qui veulent s'adapter à la diversité culturelle des élèves de leur classe et parvenir à établir des relations positives avec les parents, l'engagement d'officiers de liaison avec les communautés culturelles, des cours d'information donnés aux parents eux-mêmes dans le cadre de l'éducation des adultes entre autres.

L'accueil d'intégration est limité à des mesures qui sont marquées par un caractère transitoire et doivent être dépassées par l'*accueil d'acceptation* (p. 30). En terme d'objectif, l'accueil d'acceptation est défini comme une obligation de la société d'accueil: « il faut que la société d'accueil soit respectueuse des valeurs telles qu'elles sont vécues par les personnes et les groupes et qu'elle

aille même jusqu'à rendre possible sa propre évolution au contact de nouveaux modes de vie qui pourraient l'enrichir » (p. 14-15). Dans l'institution scolaire, l'accueil d'acceptation instaure un « dialogue des cultures, non par un enseignement formel, par des programmes qu'on voudrait structurés, mais bien plutôt à l'occasion de tous les enseignements, que ce soit par le truchement des matières de classe, que ce soit par les activités dites parascolaires et, bien entendu, par les attitudes de tout le personnel » (p. 31). Cet objectif se réalise dans un processus d'adaptation réciproque. Les nouveaux arrivants pratiquent un réaménagement de leurs habitudes de vie, de leur mentalité et de leur comportement au contact de la société d'accueil mais la société d'accueil elle-même permet « à ceux qu'elle reçoit d'exister et de grandir selon leurs propres critères, dans toute la mesure du possible, comme le leur garantit la charte québécoise des droits et libertés de la personne... » (p. 32). Pour que la société d'accueil elle-même trouve son compte dans ce processus d'adaptation réciproque, elle doit accepter, maintenir et promouvoir les autres cultures d'où elle peut tirer un enrichissement. En milieu scolaire, les moyens recommandés pour favoriser la réussite de cette adaptation réciproque sont nombreux. Au premier titre sont cités les moyens qui peuvent permettre au personnel de l'école de développer des attitudes de compréhension et de respect à l'endroit des différences observées dans les comportements d'élèves d'origine ethnique différente : on suggère à cette fin des contacts aussi fréquents que possibles entre le personnel de l'école et les communautés d'où proviennent leurs élèves et le recrutement d'enseignants venant de ces communautés. Ces attitudes devraient se refléter dans l'enseignement, non par l'ajout au programme de cours nouveaux, mais par l'épuration des contenus de toute perspective ethnocentrique valorisant exclusivement les sociétés occidentales et nord-américaines. L'enseignement de l'histoire, de la géographie, des œuvres littéraires et artistiques est particulièrement visé par cette adaptation. Le matériel didactique doit être épuré de ses tendances racistes, ethnocentristes et, encore davantage, il faut y refléter l'image d'une société multiethnique. On suggère enfin d'exploiter les activités parascolaires telles que les spectacles, expositions, célébrations qui sont autant d'occasions de « sensibiliser à la présence et, dans une certaine mesure, aux valeurs des communautés culturelles qui composent la population de l'école » (p. 41).

Un *Avis* du Conseil supérieur de l'éducation n'est pas un règlement ni un programme ministériels. Mais il a une portée

éducative et incitative considérable, d'autant plus que l'*Avis* de 1983 est le premier document venant d'un organisme d'éducation haut placé sur le sujet de l'éducation interculturelle.

Le second document important dont il faut présenter ici les positions est le rapport d'un comité formé par un ministre de l'Éducation pour formuler des recommandations précises susceptibles de s'appliquer dans tout le réseau scolaire québécois. Le rapport du comité présidé par M. Max Chancy, *L'école québécoise et les communautés culturelles*, a été déposé en 1985. (Ce rapport est désigné ci-après par le titre abrégé *L'École québécoise*).

La première tâche que le comité s'est engagé à réaliser est d'évaluer quelles mesures d'intégration parmi celles suggérées par le Conseil supérieur de l'éducation sont implantées dans les écoles francophones et d'estimer l'impact de celles qui le sont. Cette tâche a été fort bien accomplie.

Les classes d'accueil et de francisation chargées de préparer les élèves allophones à suivre leur scolarité dans la langue française occupent une place prépondérante dans cette évaluation. Dans l'ensemble, cette mesure est considérée valable mais ne peut à elle seule assurer une préparation suffisante qui permette à tous les élèves de réussir leurs apprentissages dans les classes régulières. Beaucoup d'entre eux ont besoin, après la période de fréquentation de ces classes, de mesures de soutien linguistique et pédagogique qui ne sont pas toujours disponibles.

Les relations entre l'école québécoise francophone et les parents d'élèves des différentes communautés culturelles qui la fréquentent ne s'établissent que très lentement, grâce en particulier au rôle joué par les agents de liaison qui assurent la communication entre les parents et l'école. Mais il est constaté que le nombre d'agents de liaison en fonction est nettement insuffisant et que leur rôle dans l'école se limite encore trop souvent à des interventions ponctuelles.

Au chapitre de l'adaptation de l'enseignement à la clientèle multi-ethnique, les auteurs du rapport constatent que « les approches pédagogiques, les façons de présenter un contenu d'enseignement, de faire la discipline, d'évaluer les travaux et les apprentissages, d'interagir avec les enfants n'ont pas été modifiés » (p. 134). Ils citent une expérimentation faite dans quelques écoles multi-ethniques de la CECM, dans le cadre d'un projet de Coopération France-Québec impliquant le CEFISEM de Douai-Lille (Brassart,

Gruwez, Pagé et Primeau, 1984) mais déplorent que, dans l'ensemble, les enseignants sont laissés à eux-mêmes dans cette tâche et le matériel présentant l'image multi-ethnique du Québec est rare. Les normes édictées par le ministère de l'Éducation pour éliminer les stéréotypes discriminatoires et assurer une représentation adéquate des minorités dans les textes et illustrations du matériel didactique sont citées comme un pas dans cette direction.

Les deux programmes mis sur pied pour permettre aux élèves qui choisissent de s'y inscrire d'apprendre la langue de leur communauté culturelle (P.L.E. et P.E.L.O.) sont en expansion. La qualité des apprentissages linguistiques réalisés par les élèves n'a pas fait l'objet d'une évaluation systématique. Les auteurs du rapport soulignent, à juste titre, que ces programmes ne sont pas accessibles aux élèves québécois francophones et qu'à cet égard, ils se déroulent dans un contexte d'isolation culturelle qui ne correspond pas à l'esprit de l'éducation interculturelle.

La lutte à la discrimination raciale et ethnique dans les écoles ne fait pas encore l'objet d'interventions planifiées et supportées par une politique clairement énoncée. Seuls peuvent être cités des gestes louables posés sur une base locale.

Le personnel enseignant des écoles et notamment les enseignants, malgré l'ouverture et l'engagement dont ils font montre en regard de la clientèle multi-ethnique, se trouvent le plus souvent incapables d'agir efficacement, à cause de la complexité de l'adaptation qui leur est demandée. La formation d'enseignants préparés pour ces situations nouvelles et le soutien aux enseignants déjà en place sont insuffisants.

Devant ces constatations, les auteurs du rapport vont donc à nouveau insister pour que toutes ces mesures soient le plus rapidement possible mises en place. Mais *L'École québécoise* va bien plus loin que de réitérer les mesures de l'accueil d'intégration. Ses auteurs proposent une conception plus avancée de l'éducation interculturelle.

La distinction « étapiste » entre accueil d'intégration et accueil d'acceptation n'est pas reprise par les auteurs de ce rapport. Au contraire, ils dénoncent l'accueil d'intégration parce qu'il « implique un changement culturel de la part des groupes ethniques sans, en contrepartie, de changement de la part de la communauté de la culture dominante » (p. 154). Le rapport s'inscrit résolument dans la perspective exclusive de l'accueil d'acceptation dans laquel-

le il va plus loin que l'*Avis* de 1983. Alors que les auteurs de l'*Avis* proposaient une approche intercuiturelle comme solution aux problèmes des écoles pluri-ethniques, les auteurs du rapport de 1985 proposent une conception interculturelle de l'éducation québécoise dans son ensemble. Cette conception implique que « tous les membres de la société, tant ceux qui appartiennent à la culture de la majorité que ceux qui sont membres de groupes ethniques, apprennent à respecter tous les groupes et à enrichir leur propre culture au contact des autres » (p. 155). La dynamique de ces échanges culturels doit donner lieu à la naissance d'une « nouvelle culture québécoise », qui est énoncée comme l'objectif ultime auquel doit contribuer l'éducation interculturelle inspirée des principes de l'accueil d'acceptation: « assurer le maintien et le développement des communautés culturelles et reconnaître que leurs apports contribuent à définir une nouvelle culture québécoise » (p. 142).

Les objectifs d'intervention de l'éducation interculturelle précisent les moyens par lesquels cet objectif général pourra être atteint: « développer des attitudes en vue d'une vie aussi harmonieuse que possible dans une société multi-ethnique »; « rendre possible l'acquisition de connaissances nécessaires à la compréhension des diverses cultures que devraient posséder les élèves et les enseignants » (p. 149).

La liste de ces attitudes s'énonce comme suit:

- avoir une image de soi saine, des aspirations personnelles et professionnelles le plus larges possible;
- affirmer son identité tout en respectant les différences d'autrui et en valorisant les autres;
- échanger et participer aux activités culturelles des autres;
- accepter que l'échange interculturel peut nous transformer;
- pouvoir faire la différence entre les groupes sans se référer à ses propres valeurs et savoir interpréter les comportements et les attitudes des autres;
- ne tolérer aucune forme de discrimination;
- développer un esprit critique ouvert et libre de préjugés;
- partager des objectifs communs de développement (p. 149-150).

La liste des connaissances que l'éducation interculturelle doit transmettre s'énonce comme suit:

- connaître la réalité ethnique, religieuse, historique et culturelle du Québec;

- pouvoir définir les caractéristiques de sa culture et de son ethnie ;
- connaître d'autres cultures, en voir les points communs ;
- connaître trois langues ;
- connaître les doctrines racistes et les torts qu'elles ont causés (p. 150).

Peu de temps après le dépôt de ce rapport, un coordonnateur chargé de l'application de ses recommandations a été nommé. Il prévoit que les recommandations essentielles du rapport, celles se rapportant à l'élaboration d'un plan pédagogique, pourront commencer à s'appliquer en 1989 (Amiot et Langis, 1987).

Deux autres documents importants qui contribueront à tracer la voie de l'école québécoise pluri-ethnique en devenir ont paru en 1987. Le premier est un rapport du Conseil de la langue française : *Vivre la diversité en français*. Ce rapport évalue l'état, en 1987, de l'implantation des mesures d'intégration considérées plus haut. Sur ce plan, il fait les mêmes constatations que le rapport précédent, bien que les formulations dans lesquelles ces constatations sont exprimées donnent à penser que certains progrès ont été réalisés malgré la période de temps très courte qui s'est écoulée depuis la parution de *L'École québécoise*. Concernant les orientations de l'école québécoise multi-ethnique, le rapport du Conseil de la langue française exprime de façon moins précise un courant de pensée qui va dans le même sens que *L'École québécoise*. La société québécoise doit offrir « la possibilité pour les individus venant d'horizons linguistiques et culturels différents de participer à la définition et à la construction d'une société en évolution » (p. 133). Ce document devient, par contre, tout à fait précis lorsqu'il aborde la question linguistique, qui relève spécifiquement du mandat confié au Conseil de la langue française. Sur ce point, le Conseil rappelle avec force que dans la société québécoise, la langue française est la langue de communication dans les rapports interculturels. En ce sens, deux recommandations suggèrent au ministre responsable de la Charte de la langue française « de veiller à ce que le Gouvernement du Québec poursuive ses efforts a) de promotion du statut du français en tant que langue commune dans les domaines de la vie sociale, économique et politique ; b) de mise en place des éléments nécessaires à la construction d'une société ouverte et pluraliste en renforçant par des mécanismes appropriés, la présence effective des communautés culturelles dans toutes les sphères d'activité de la société québécoise » (p. 136).

Ainsi, dans la perspective de son mandat premier, le Conseil de la langue française réaffirme la primauté de la langue française, établie par la Loi 101 (voir l'aperçu historique de cet article), dans la problématique du devenir de l'école québécoise pluri-ethnique.

Le second document important paru en 1987, alors que l'influence réelle qu'aura *L'École québécoise* sur la pratique de l'éducation interculturelle reste encore une inconnue, est un nouvel *Avis* du Conseil supérieur de l'éducation adressé au ministre de l'Éducation. L'*Avis* de 1987, publié sous le titre *Les défis éducatifs de la pluralité* (ci-après désigné par le titre abrégé *Les défis éducatifs*) se déclare préoccupé de toutes les formes que revêt la pluralité dans la société québécoise: pluralité des types d'occupations dans le monde du travail, pluralité des âges et des sexes dans le monde du travail, pluralité des classes sociales, hétérogénéité sociale, idéologique, religieuse et culturelle des grandes institutions comme l'école, l'Église, la famille, l'État, etc. Mais c'est la pluralité culturelle liée à la diversité des origines ethniques des élèves composant la clientèle des écoles québécoises qui constitue la visée première de l'*Avis* dans les quatre chapitres où il propose ses orientations pour relever les défis éducatifs de la pluralité. Ces orientations sont résumées comme suit:

Le défi essentiel posé par la pluralité peut être surmonté par « l'ouverture à l'altérité », qui passe par une prise de conscience que toute culture « n'est toujours qu'une manière possible de sentir, de penser, d'agir et d'exprimer » parmi nombre d'autres (p. 12). Cet état de conscience, amené par un « éveil à la différence et à l'altérité » (p. 20), n'est pas une négation de l'identité. Il doit au contraire coexister avec une identité bien amarrée sur la maîtrise de ses propres ressources, une bonne assimilation de son héritage culturel, un choix net de ses valeurs et de ses orientations de vie (p. 14). Toutefois, une mise en garde s'impose: « Il n'est pas simple de favoriser l'éclosion d'une solide identité et d'authentiques convictions personnelles en même temps qu'une certaine conscience de leur relativité » (p. 29).

En note infrapaginale, le document énonce que le pôle « identité » s'est déjà trouvé fortement consolidé par les réformes récentes de l'éducation québécoise et que, en conséquence, le Conseil supérieur de l'éducation choisit de mettre l'accent sur le pôle « altérité » (p. 15). Et après ces positions de départs énoncées, l'*Avis* explore trois champs d'action où « des insistances nouvelles

en faveur de l'ouverture à l'altérité pourraient réalistement prendre corps » (p. 20).

Le premier champ d'action est la culture transmise par l'école québécoise. Dans une ouverture à l'altérité, l'initiation à la culture donnée par l'école doit être un éveil au caractère inéluctablement partiel et relatif de ce à quoi on initie (p. 28). L'éducation à la différence suppose qu'en même temps qu'elle transmet ses valeurs, l'école clarifie le processus d'émergence de ces valeurs et favorise ainsi la conscience de la relativité de ces valeurs. Il ne s'agit pas de s'empêcher d'adhérer à sa propre culture et de promouvoir vigoureusement certaines valeurs; il s'agit seulement de ne pas s'y enfermer comme dans un univers totalitaire (p. 30). Cette perception plus réfléchie et consciente de sa propre culture est le défi de l'éducation interculturelle: c'est l'atteinte de la compétence culturelle (p. 30), qui s'accompagne d'une multiplication des schémas de compréhension qui permettent d'interpréter et de situer les différences.

L'éducation à la différence ne se limite pas à un enseignement de connaissance sur ce qui constitue la différence. La relation pédagogique devient elle-même interculturelle (p. 33). La pédagogie interculturelle ne consiste pas en des sessions d'information sur les caractéristiques des différents groupes ethniques mais dans l'acceptation que dans un contexte de pluralité, la relation pédagogique exige une confrontation permanente des points de vue, une capacité aiguë de décentration (p. 33). À propos de ce qu'exige du maître la pédagogie interculturelle se trouve donnée l'explicitation la plus claire de ce que cela signifie:

> Apprendre à se situer de façon dynamique dans la multiplicité des cadres de référence, pratiquer systématiquement le questionnement des faits, des valeurs et des représentations dans un contexte de pluralité, animer un groupe en tenant compte de la diversité de sa composition et comprendre la nature et le fonctionnement du phénomène culturel... (p. 34).

Le second champ d'action visé par *Les défis éducatifs* est un élargissement des contenus culturels de diverses matières comme la littérature enseignée dans les programmes de français, l'histoire, la géographie, où il est recommandé de faire une juste place à des productions littéraires des cultures représentées par les communautés culturelles du Québec, à l'histoire des groupes ethniques qui constituent la clientèle scolaire québécoise, à la géogra-

phie de leur pays, etc. Un enseignement des langues étrangères auquel les jeunes Québécois d'origine auraient accès est fortement recommandé.

Le troisième champ d'action est l'éducation aux droits de la personne, qui est préconisée comme voie privilégiée pour éduquer à l'accueil de la différence (p. 61) et comme « voie majeure de l'accueil de la pluralité et de l'ouverture à l'altérité » (p. 64). C'est qu'en effet, les chartes des droits de la personne qui sont en vigueur ici sont des chartes qui protègent les droits individuels contre toute forme de discrimination et qui affirment l'égalité des personnes. Par là même, « l'éducation aux droits » constitue un volet majeur de l'éducation interculturelle en s'inscrivant dans les mêmes perspectives que l'ouverture à l'altérité et l'acceptation des différences.

RÉFLEXIONS CRITIQUES SUR LE DISCOURS INTERCULTUREL

Un regard d'ensemble sur le discours interculturel présenté dans le premier volet de l'article suscite des réflexions qui sont énoncées dans ce second volet. Ces réflexions sont présentées dans un seul but: contribuer à ce que la signification de ce discours se précise en s'articulant le mieux possible sur la dynamique de la société québécoise multi-ethnique en devenir.

Dans ces réflexions, les orientations proposées par *L'École québécoise,* d'une part, et celles proposées par *Les défis éducatifs,* d'autre part, sont prises comme cibles séparément, étant donné qu'il y a, entre ces deux documents majeurs, des différences importantes qui doivent être dégagées explicitement.

PROMOTION ET INTERPÉNÉTRATION DES CULTURES: DEUX OBJECTIFS CONTRADICTOIRES?

Le discours interculturel de *L'École québécoise* énonce trois objectifs sociétaux qui guident l'école québécoise dans le sens d'un accueil d'acceptation à l'endroit de sa nouvelle clientèle multi-ethnique: 1) la promotion de la culture de chaque groupe ethnique qui compose la population du Québec; 2) l'interpénétration de ces cultures dans un processus d'enrichissement réciproque: les Québécois d'origine francophone, dont la culture ancestrale est majoritaire, sont incités à s'ouvrir aux contributions des autres cultures pour favoriser l'émergence d'une culture québécoi-

se de convergence. Il est ouvertement souhaité que les partenaires des autres communautés culturelles manifestent la volonté réciproque de s'approprier les éléments de la culture québécoise; 3) la primauté de la langue française dans la communication entre les groupes ethniques composant la société québécoise. Nos réflexions s'adressent aux deux premiers objectifs.

On cherche en vain, dans ce discours interculturel, une définition claire du terme *culture* qui est pourtant essentielle à la compréhension des objectifs fondamentaux qu'il propose à l'éducation interculturelle. Nous devons tenter ici de préciser la compréhension de ces objectifs en regard des sens différents que l'on peut donner à ce terme.

Culture peut d'abord être entendu dans un sens particulariste, qui est de toute évidence le sens le plus courant attribué à ce terme depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale. Nous précisons ici cette notion particulariste du terme culture à partir de trois définitions fournies par Finkielkraut (1987).

La première définition met l'accent sur le fait que la notion de culture englobe à la fois les plus hautes productions de l'esprit d'un peuple dans le domaine des arts, de la philosophie, de la littérature autant que les habitudes de vie les plus quotidiennes comme la façon de dire bonjour, de manger, de s'habiller, etc. Finkielkraut (1987) résume comme suit cette conception: « Ma culture, c'est l'esprit du peuple auquel j'appartiens et qui imprègne à la fois ma pensée la plus haute et les gestes les plus simples de mon existence quotidienne » (p. 14).

La seconde rejoint celle adoptée par l'UNESCO en 1982 qui met l'accent sur le fait que l'acquisition d'une culture se fait par la vie dans cette culture, même en l'absence d'un enseignement systématique (l'UNESCO reconnaît par ailleurs que l'école a un rôle important dans la transmission de la culture). La culture pénètre l'individu par toutes les entrées possibles. Suivant cette définition, la culture est « l'ensemble de connaissances et de valeurs qui ne fait l'objet d'aucun enseignement spécifique et que pourtant tout membre d'une communauté sait » (Finkielkraut, 1987, p. 102).

La troisième définition met l'accent sur le rapport entre l'individu et la culture à laquelle il appartient. Finkielkraut (1987) dégage cette définition des textes de l'UNESCO: « Il est dit, dans

les résolutions actuelles de l'Organisation que les être humains tirent toute leur substance de la communauté à laquelle ils appartiennent; que l'identité personnelle des individus se confond avec leur identité collective; que tout en eux – croyances, valeurs, intelligence ou sentiments – procède de ce complexe de climat, de genre de vie, de langue qu'on appelait jadis *Volksgeist* et que l'on nomme aujourd'hui culture; que l'important c'est l'intégrité du groupe et non l'autonomie des personnes, que le but de l'éducation n'est pas de donner à chacun les moyens de faire le tri dans l'énorme masse de croyances, d'opinions, de routines et d'idée reçues qui composent son héritage, mais bien au contraire de l'immerger dans cet océan, de l'y plonger *la tête la première* » (p. 100-101).

Si la notion de culture qui est implicite dans le discours interculturel de *L'École québécoise* est composée de tous ces aspects, il s'agit bien de cette conception de la culture qualifiée de particulariste par Finkielkraut. C'est cette conception que Bloom (1987) explicite par la définition suivante de la culture:

> [...] elle est le mode de vie dont la richesse constitue un peuple, ses coutumes, ses styles, ses goûts, ses fêtes, ses rites, ses dieux... tout ce qui unit des individus en un groupe dans lequel ils ont des *racines*, où s'expriment en général leur pensée et leur volonté en tant que communauté, où le peuple trouve son unité morale et où l'individu se sent réuni à lui-même (p. 213-214).

Il est à remarquer que cette conception particulariste englobe aussi bien les composantes qui sont les plus proches de la notion de civilisation (mœurs, coutumes, régimes sociaux, etc.) que les composantes qui sont associées à la Culture (avec un grand C), qui sont les productions artistiques d'un peuple particulier en littérature, arts plastiques, architecture, etc.

Cette notion particulariste de la culture est distinguée d'une notion dite universaliste ou cosmopolite, qui est visée par F. Ouellet dans cet extrait de son introduction à l'article de J.-J. Simard dans ce livre:

> Faire de l'éducation interculturelle... C'est également les aider [les élèves] à reconnaître qu'à peu près tous les hommes sont aujourd'hui tiraillés intérieurement entre leur appartenance à une culture première et leur participation à une matrice de civilisation qui questionne sans cesse la validité du mode d'emploi de la vie qui est fourni par la tradition.

Ce qui est visé dans cette citation, c'est une distinction qui cherche à faire comprendre que l'être humain est en tension entre d'une part sa culture première qui, en le particularisant, constitue l'assise de son identité et, d'autre part, son appartenance à l'espèce humaine qui transcende cette particularité. Dans son acception universaliste, la culture met l'accent sur ce que les hommes ont en commun plutôt que sur ce qui les particularise. On trouve chez A. Bloom (1987) une définition de la culture prise dans ce dernier sens : « la culture constitue l'unité de la nature animale de l'homme et de l'ensemble des arts et des sciences, unité qu'il a acquise dans le mouvement qui l'a mené de l'état de nature à la société civile » (p. 211).

Cette distinction de deux acceptions du terme culture n'est pas présente à l'esprit des rédacteurs de *L'École québécoise*. Le texte donne à penser que c'est la conception particulariste de la culture qui est implicite dans ce discours lorsqu'il énonce l'objectif de la promotion des cultures. Il est aussi fort probable que c'est cette conception qui s'applique aussi dans le cas de la « nouvelle culture québécoise », qui serait constituée de l'apport des diverses communautés culturelles. Prise en ce sens, cette nouvelle culture québécoise serait une culture composite, constituée d'éléments venant des diverses cultures particulières contributoires et serait encore une culture particulière.

Si cette compréhension du terme culture employé dans *L'École québécoise* est exacte, il s'avère difficile de comprendre comment peuvent être en même temps réalisés les deux grands objectifs énoncés dans ce document : la promotion des cultures et leur interpénétration pour la formation d'une culture de convergence. Ce n'est pas qu'une culture composite soit inconcevable en elle-même. Mais la promotion des cultures s'oppose à la naissance d'une telle culture composite. En effet, tout discours axé sur une conception particulariste de la culture assigne, comme objectif prioritaire à la promotion des cultures, le maintien de leur intégrité. Un tel objectif est inconciliable avec un projet d'interpénétration des cultures, car la visée d'une culture composite suppose nécessairement une transformation réciproque des cultures contributoires, qui perdent inévitablement leur intégrité dans un tel processus.

Comprenant ainsi le discours interculturel de *L'École québécoise,* on se retrouve devant un projet paradoxal, sinon contradic-

toire. On est conduit à douter qu'un message si difficile à opérationnaliser puisse jamais devenir un projet de société. Ce doute est renforcé par la considération des réactions des Québécois qui vivent la transformation de leur société en une société pluriethnique. Dans les situations quotidiennes, une pareille contradiction ne peut pas être tolérée. On peut même dire qu'elle n'existe pas chez un même individu car, d'après ce que l'on peut observer, chacun a tendance à adopter une position ferme en faveur de la promotion d'une culture particulière ou en faveur de l'interpénétration.

Il faut déplorer qu'aucune donnée de recherche ne peut être actuellement consultée pour connaître exactement ce que sont les dispositions de l'ensemble de la population. Elles ne peuvent être connues que par des résultats de sondages ponctuels ou par des prises de position individuelles énoncées dans les médias.

Considérons quelques cas récents qui, parmi d'autres, ne manquent pas d'informer sur ce point. Les données d'un sondage publiées par *Le Devoir* dans son édition du 9 mars 1987 révèlent que 60% des Québécois interrogés estiment que la part d'immigrants reçus par le Québec est trop grande par rapport au reste du Canada et compte tenu de sa population. Qu'est-ce qui est exprimé réellement par ces données? Un seul facteur ne saurait être retenu en guise d'explication et on occulte certainement un phénomène important en agitant trop rapidement l'épouvantail de la xénophobie et du racisme. Ce phénomène peut être que la population québécoise est devenue consciente de la quantité élevée de ses membres qui sont d'origines ethnoculturelles diverses et consciente aussi qu'une telle situation peut changer de façon importante la vie économique, sociale et culturelle du Québec. Cette prise de conscience ne s'est jamais révélée aussi clairement auparavant et si elle exprime une certaine crainte, ce peut fort bien être celle que provoque un changement trop rapide, plus rapide que souhaité. Ce n'est pas une crainte malsaine. Elle indique que les gens comprennent de mieux en mieux les enjeux, ce qui se passe, et expriment ainsi qu'ils sentent leur intégrité menacée.

L'éditorialiste Gérald LeBlanc de *La Presse*, le plus important quotidien francophone du Québec, réagit fortement à une « profession de foi interculturelle » énoncée par un membre de l'administration municipale de Montréal. Cette profession de foi, citée

dans l'éditorial, proclame que « Montréal n'est pas la ville d'une seule culture et de plusieurs folklores. Montréal est une ville multiculturelle ». L'éditorialiste Gérald LeBlanc oppose à une telle déclaration celle du sociologue Gary Caldwell de l'Institut québécois de recherche sur la culture avec lequel il se déclare en accord: « Je m'élève contre le postulat de l'interculturalisme voulant que toutes les cultures soient sur le même pied et réconciliables. Il y a ici une culture dominante, comme partout dans le monde, et c'est chez nous et non ailleurs que les immigrants viennent s'installer. » Cette seconde position s'exprime en faveur du maintien de l'intégrité de la culture dominante.

Les journaux et médias font connaître aussi des réactions où l'on peut lire une réponse positive aux incitations du discours officiel. Un cas parmi d'autres est cet extrait d'une lettre d'opinion venant d'un citoyen québécois d'origine, que *Le Devoir* publie dans son édition du 7 février 1987: « Sans les réfugiés, sans les immigrés, le Québec perdrait au moins la moitié de son charme, c'est l'injection d'éléments de culture venant de partout qui constitue l'intérêt principal du Québec actuel et de demain ». Cette position s'inscrit en faveur de l'interpénétration des cultures sans préoccupation pour leur intégrité.

Un analyste éclairé de la situation politique et sociale du Québec, Daniel Latouche, exprime un point de vue qui s'inscrit aussi résolument dans la perspective de l'interpénétration:

> Ensuite, il faut dès maintenant accepter l'idée que dorénavant la spécificité de la culture québécoise ne tiendra pas à la survivance de son faisceau initial, mais au type de transformation que connaîtra ce dernier lorsqu'il sera nourri de ces nouveaux apports.
>
> Sauf la langue, tout doit être mis sur la table, et cela comprend nos mythes les plus chers, nos institutions les plus solides et nos façons de faire les plus originales (*Le Devoir*, 12 septembre 1987).

Parfois, les positions exprimées s'inscrivent résolument dans le sens de la promotion des cultures minoritaires et le maintien de leur intégrité. À titre d'exemple, la position suivante de membres de la communauté haïtienne qui expriment, dans *Le Devoir*, leur réaction à des événements impliquant de jeunes haïtiens, qui se sont vus incités par l'autorité de l'école à ne pas parler le créole devant les autres élèves. Ce comportement aurait été source de conflits que l'autorité de l'école souhaite prévenir par cette mesure: « Comment peut-on empêcher quelqu'un de s'exprimer dans

sa propre langue? Nous le savons tous, le langage, quelle que soit sa forme, est la manifestation d'un besoin... La logique ne peut être partielle, chaque ethnie, rappelons-le, a le droit le plus entier de s'exprimer dans sa langue maternelle. C'est une loi, une loi suprême inscrite dans la Charte des droits et libertés. »

Il est certes impossible d'estimer la proportion de Québécois de toute communauté culturelle qui s'exprime à travers l'une et l'autre de ces positions. Ils sont nombreux de part et d'autre. Une conclusion se dégage de la considération de tels témoignages, c'est que les prises de position de très nombreuses personnes s'inscrivent exclusivement dans le sens de l'un des deux objectifs que sont la promotion et l'interpénétration des cultures.

La résolution de la contradiction soulevée précédemment sur le plan notionnel ne se produira pas d'elle-même dans le vécu des rapports interculturels. Les réalités observées par les spécialistes de l'étude des cultures ne montrent-elles pas que chacun croit, en son for intérieur, que sa culture est celle qui lui enseigne les meilleurs comportements d'adaptation à son environnement et les meilleures réponses aux questions de la vie? La population appartenant à la culture majoritaire a d'autant plus tendance à partager cette croyance qu'elle est en position dominante dans la politique, l'éducation, les médias, les publications, etc. Les populations appartenant aux cultures minoritaires sont souvent portées à se replier sur elles-mêmes pour conserver leur intégrité. De telles dispositions peuvent tenir en échec pendant longtemps un projet de société axé sur l'interpénétration des cultures.

Si l'on considère qu'en plus de prôner la mobilité des cultures, le discours interculturel propose, par les termes *culture de convergence* et *nouvelle culture québécoise,* un cheminement de société qui est un saut dans l'inconnu, dont la finalité est difficilement définissable, on réunit quelques-unes des conditions qui ont généralement tendance à provoquer une résistance plutôt qu'une adhésion massive.

La contradiction notée entre la promotion des cultures particulières et leur interpénétration pour la création d'une culture de convergence peut-elle être résolue dans une compréhension des réalités qui dépasse la notion particulariste de culture? Les réflexions qui suivent pourraient conduire à répondre oui à cette question.

La difficulté de concilier le maintien de l'intégrité des cultures et leur interpénétration réciproque tient sans doute aux trois aspects suivants qui sont rattachés à la notion particulariste de culture: 1) la culture réunit toutes les composantes de l'identité de l'individu et ces composantes ont une importance égale dans le système identitaire; 2) les cultures sont différentes sur tous les plans définis par ces composantes; 3) la mobilité est très réduite dans ce système de composantes, conçu à la manière d'un système en équilibre dont aucun élément ne peut être modifié sans affecter l'ensemble.

L'article de C. Camilleri, dans ce livre, constitue un effort remarquable pour proposer une notion de la culture qui n'englobe pas nécessairement toutes les composantes de l'identité, où ces composantes peuvent être placées dans un ordre d'importance relatif et où leur mobilité est envisagée comme possible. Cette vision dynamique des phénomènes de culture n'est possible que lorsqu'une grande distance est prise par rapport au discours le plus courant sur la culture. Comme le démontre clairement Finkelkraut (1987), le discours international qui s'est élaboré sur cette notion depuis la Deuxième Guerre vise spécifiquement à renforcer les différences entre les cultures et à défendre l'intégrité de chacune à l'intérieur de frontières nationales bien protégées. Dans un tel discours, les trois composantes mentionnées plus haut pèsent de tout leur poids.

La culture ainsi comprise peut fort bien convenir à une perspective visant à fixer les rapports entre les peuples. Mais il n'est pas évident qu'elle puisse aussi bien servir à comprendre les rapports qui s'établissent entre les groupes ethnoculturels qui composent une même société. La perspective de C. Camilleri dans ce livre vise précisément à faire comprendre les rapports de cette nature et sa démarche montre clairement que la notion de culture peut être encore utilisée dans cette démarche à la condition d'être considérablement assouplie.

Aborder les réalités sous cet angle peut nous amener à reconnaître que toutes les composantes que recouvre la notion de culture prise dans toutes ses acceptions ne sont pas impliquées de la même façon dans la dynamique des rapports entre les membres d'une même société. En considérant les réalités sous cet angle, il s'avère possible de différencier quelques groupes de composantes en tenant compte de la manière selon laquelle ces composantes

sont impliquées dans les rapports interethnique. Pour illustrer cette approche, nous considérons quatre groupes de composantes, qu'une analyse plus profonde devrait différencier davantage et compléter.

Un premier groupe comprend les valeurs fondamentales qui sont partagées par la très grande majorité des membres d'une société, quelle que soit leur origine ethnique. Ces valeurs se retrouvent inscrites en particulier dans les lois et les grands principes qui guident l'organisation de la vie en société. Les composantes de ce premier groupe relèvent d'une notion universaliste de la culture. Les trois groupes suivants de composantes relèvent d'une notion particulariste de la culture.

Le second groupe rassemble ces composantes qui s'expriment dans les productions de toutes sortes qui circulent librement dans une société en vertu de la libre concurrence des productions de l'industrie, de l'art, de la littérature, de la cuisine, de l'artisanat, etc.

Le troisième groupe réunit toutes les habitudes et pratiques relatives au déroulement des fêtes, des cérémonies et autres événements de la vie familiale, qui sont différentes d'un groupe ethnique à un autre mais peuvent coexister « pacifiquement » dans une même société parce qu'elles relèvent de la vie privée et sont, par conséquent, très rarement impliquées dans des rapports entre groupes ethniques.

Le quatrième groupe comprend les composantes qui sont les plus directement impliquées dans les rapports interethniques. Il s'agit de ces éléments qui déterminent le comportement des gens dans les actes de communication de la vie quotidienne et sont responsables de leur réussite ou de leur échec dans les interactions sociales.

Dans cette perspective, on pourrait concevoir que la promotion des cultures particulières vise surtout les composantes qui peuvent coexister dans une même société et que l'interpénétration des cultures se fasse sur les composantes qui, par leur portée, touchent l'organisation de la vie sociale dans une société et qui, par conséquent, touchent plus spécifiquement des dimensions fondamentales qui sont communes aux humains de toutes cultures. En somme, les composantes relevant d'une notion particulariste

pourraient être objet de promotion et les composantes relevant d'une notion universaliste devraient être celles sur lesquelles le processus d'interpénétration opère.

Cette tentative de réconciliation des deux objectifs énoncés dans *L'École québécoise* demeure purement spéculative à ce stade de son élaboration. Elle est proposée comme une direction dans laquelle il pourrait s'avérer possible de clarifier les objectifs sous-jacents à la proposition énoncée dans ce document.

LES DÉFIS ÉDUCATIFS DE LA PLURALITÉ: LES DIFFÉRENCES CULTURELLES EXACERBÉES

Les Défis éducatifs énonce une approche de l'éducation interculturelle tout à fait différente de l'approche de *L'École québécoise*. L'éducation interculturelle, suivant l'approche préconisée par *Les Défis éducatifs*, ne poursuit pas des objectifs de promotion et d'interpénétration des cultures. Elle ne s'insère pas dans un processus de mutation des cultures en présence. Cette constatation s'impose dès que l'on considère ensemble les trois idées de base qui définissent l'approche de la pluralité dans ce document:

– l'ouverture aux différences culturelles se fonde sur le postulat de relativisme culturel, qui affirme l'égalité fondamentale des valeurs propres aux différentes cultures (il s'agit, bien entendu, de cultures entendues dans le sens particulariste du terme). L'acceptation de l'égalité des cultures commande le respect des valeurs de chacune;

– dans ce climat de respect mutuel, chaque individu peut maintenir une identité forte ancrée dans les valeurs de sa culture propre;

– respect des autres cultures et forte identité coexistent dans un équilibre difficile mais qu'il faut viser à réaliser et à maintenir.

Cet état d'équilibre ne peut guère être maintenu dans le processus de mutation culturelle qu'implique l'interpénétration des cultures. Si cette interpénétration se produit par l'imposition de valeurs d'une culture à une autre, le respect des cultures se trouve affecté en même temps que l'identité. Si une interpénétration de valeurs se produit par des échanges égalitaires, le respect des cultures se trouve satisfait mais l'intégrité des valeurs chère à l'identité se trouve encore menacée.

Si ces inférences s'avèrent justes, l'interpénétration des cultures n'est aucunement souhaitable suivant cette approche. Les deux démarches principales de l'éducation interculturelle confirment cette interprétation: 1) le questionnement des faits, des valeurs et des représentations, qui doit être pratiqué dans une attitude de tolérance à l'endroit des différences et 2) l'éducation aux droits de la personne, qui est une « démarche axée sur la double reconnaissance d'une parenté et d'une égalité radicales de tous les êtres humains, d'une part, des différences et des choix fondamentaux de chaque personne ou de chaque groupe, d'autre part » (p. 63).

L'approche des *Défis éducatifs* se révèle donc fondamentalement différente de celle de *L'École québécoise* et elle soulève un questionnement différent que les réflexions suivantes visent à dégager.

Comment le relativisme culturel, qui postule le relativité des valeurs propres à chaque culture, est-il conciliable avec une forte identité qui doit être fondée sur la croyance que les valeurs de sa propre culture, auxquelles l'identité est fortement attachée, ont une valeur prioritaire? Cette croyance est en effet liée à l'identité dans une forte mesure, comme le constate A. Bloom (1987):

> Et un homme a besoin d'un lieu et d'opinions pour s'orienter. Tous ceux qui nous parlent de l'importance des racines l'admettent. La nécessité de s'entendre avec les étrangers ne vient qu'en seconde position, après celle d'avoir un intérieur, un peuple, une culture, un mode de vie, et quelquefois il est en conflit avec lui... Il semble bien que les conditions sine qua non d'une culture consistent à associer fermement l'idée du bien à son bien propre, à refuser de voir la distinction entre les deux choses et à avoir du cosmos une vision qui prévoit une place spéciale pour le peuple dont on fait partie (p. 37).

L'ethnocentrisme décrit par Bloom est une disposition très généralement répandue, qui n'est pas le fait uniquement des cultures dominantes. Il se retrouve également chez les cultures minoritaires qu'il sert à protéger. L'ethnocentrisme est une disposition forte chez l'être humain et il remplit probablement une fonction nécessaire.

Étant donné cette disposition, une éducation interculturelle basée sur une ouverture aux différences comporte un risque: celui

de mener à la découverte que l'ethnocentrisme est un phénomène pluriel, que chacun est incarcéré dans son particularisme et ne veut pas en sortir pour préserver son identité. Les élèves que l'éducation interculturelle amènerait à cette constatation deviendraient habiles à « épingler chacun sur son particularisme », suivant l'expression de Finkielkraut, et n'iraient guère au-delà. La doctrine de l'ouverture aboutit ainsi, en réalité, à une fermeture.

Comment éviter cette impasse dans l'éducation interculturelle? En fait, le risque de s'enliser dans une telle impasse est d'autant plus grand que le défi de l'éducation interculturelle n'est compris que dans la perspective de rapports à la différence. Or, une ouverture aux différences n'est pas la seule voie qui permette de dépasser les particularismes toujours limités dans lesquels l'ethnocentrisme enferme les individus.

Une autre option apparaît possible lorsque les rapports entre cultures sont abordés aussi comme un rapport à la ressemblance. Cette voie s'inscrit dans une vision universaliste de la culture qui permet de dépasser l'ethnocentrisme dans la recherche d'un fonds humain partagé par tous au-delà de leurs particularismes. Dans cette perspective, la doctrine de l'ouverture aux différences est transformée en une ouverture qui déclenche la recherche d'un enrichissement de sa propre culture, incomplète sur le plan de la compréhension de l'humain, par l'apport en ce sens que d'autres cultures ont découvert.

Il n'y a pas que le relativisme culturel, comme le démontrent si bien Finkielkraut et Bloom, qui permet le dépassement de l'ethnocentrisme. Une ouverture aux autres cultures qui débouche sur la recherche de la nature humaine commune au-delà des particularismes culturels est une autre voie à ne pas ignorer. Il y a certainement là un message à écouter et une conception de l'éducation interculturelle à en tirer. L'éducation interculturelle animée d'une ouverture à la ressemblance viserait en ce sens à mener aussi les élèves vers la connaissance de la nature humaine partagée au-delà des différences.

Cette ouverture à la ressemblance n'est pas entièrement absente du discours des *Défis éducatifs*, mais elle est quelque peu voilée par le fait que l'éducation aux droits est exclusivement axée sur la protection des particularismes. Cette ouverture à la ressemblance est perceptible quand le document présente son argumen-

tation en faveur de l'éducation aux droits fondée sur les Chartes qui sont adoptées au Québec. C'est une conception universaliste de la culture qui fonde cette argumentation. Selon le document, en effet, les chartes des droits de la personne « rappellent [...] la valeur et la dignité de tout être humain. Elles proposent, de la sorte, une orientation éthique pour la vie sociale; elles indiquent une direction à suivre dans la voie du progrès humain; elles octroient une reconnaissance juridique à une conception philosophique de la personne » (p. 62). Ainsi, les droits de la personne proclamés par les chartes ne sont pas de « simples idéaux culturels » (entendons: relevant d'une culture particulariste qui ne peut préconiser que des valeurs relatives), ils sont supraculturels parce qu'ils sont inspirés d'une vision fondamentale sur la nature humaine. Sur ce point, le discours des *Défis éducatifs* rejoint celui de Finkielkraut qui mène son combat contre le relativisme culturel précisément sur la question des droits et libertés de la personne qui, affirme-t-il, se situent au-delà des particularismes culturels et ont même été conquis par l'humanité contre les traditions, les coutumes, etc. (*Défaite de la pensée*, p. 128). Sur la question des droits, la perspective des *Défis éducatifs* est clairement plus relativiste, car dans une telle perspective, il faudrait que l'éducation aux droits fasse de la place à diverses conceptions des droits de la personne ou de leur application particulère qui varient parfois d'une culture à une autre sur des points très importants.

Il serait inconcevable de pratiquer la résolution de conflits dans l'école, telle que recommandée par *Les Défis éducatifs*, dans une perspective relativiste. Ce sont les chartes adoptées au Canada et au Québec qui prévalent sans discussion dans ce cas, bien que, il faut le supposer, de nombreux conflits peuvent survenir justement à cause d'une conception culturellement différente des droits ou de leur application. Tout cela peut encore se faire dans le respect des différences, mais il faut remarquer le changement de perspective: respect ne veut plus dire ici que des conceptions différentes des droits doivent être comprises et acceptées comme également valables; respect pourrait signifier que la résolution de conflits doit se faire de façon compréhensive, mais en tout temps il n'y a qu'une conception des droits qui prévaut.

La conclusion à dégager de ces réflexions n'est pas de proscrire l'ouverture aux différences au profit d'une ouverture exclusive à la ressemblance qui chercherait à voiler ces différences. Mais alors comment concilier une ouverture aux différences

avec une recherche de la ressemblance. Cette question se pose ici d'autant plus que l'analyse proposée plus haut de la position du Conseil supérieur de l'éducation dans Les *Défis éducatifs* réunit ces deux perspectives. Cette analyse nous amène, en effet, à constater que la position sur les cultures est particulariste et relativiste en matière de vie de l'école et de contenus d'enseignement et elle devient universaliste, orientée sur les valeurs supraculturelles relevant d'un fonds humain partagé, lorsqu'il s'agit de droits de la personne.

La conciliation entre les deux perspectives n'est certainement pas simple à réussir. Pour A. Bloom, cette perspective double sur la culture n'est pas viable.

> Mais pourquoi, demandera-t-on, ne pourrait-il pas y avoir à la fois respect des droits de l'homme et respect pour la culture? Simplement parce qu'une culture engendre son mode de vie et ses principes, particulièrement ses principes les plus élevés: elle les engendre elle-même, adaptés à elle-même et n'admettant aucune autorité au-dessus d'eux (1987, p. 218).

Une conciliation peut s'avérer possible lorsque l'on distingue les différentes composantes que recouvre la culture considérée dans toutes les acceptions du terme. Il s'agit des composantes distinguées dans les réflexions sur *L'École québécoise* au point précédent. En réalité, la perspective particulariste sur la culture recouvre des composantes culturelles qui peuvent coexister dans une même société. La perspective universaliste recouvre ces composantes qui relèvent de l'organisation de la vie sociale et pour lesquelles une société a besoin d'une orientation commune pour tous ses membres. Cette position revient à penser que l'on peut être relativiste pour les composantes qui peuvent coexister, sans prôner d'interpénétration des cultures sur ce plan, et universaliste pour les composantes fondamentales de l'organisation sociale.

Cette distinction entre les composantes de la culture qui peuvent coexister et d'autres qui ne le peuvent pas dans une même société n'est pas faite dans *Les Défis éducatifs*. C'est une interprétation proposée ici dans un effort de comprendre la perspective double (relativisme et universalisme) face à la pluralité que notre analyse à dégagée. Si l'analyse qui dégage cette double perspective s'avère juste et que l'effort de conciliation des deux perspectives peut être une voie prometteuse, il faut reconnaître que les réflexions présentées en ce sens dans cet article ne sont

qu'un premier effort, encore très insuffisant, pour développer un outillage conceptuel qui permettrait de concevoir des objectifs d'éducation interculturelle compréhensibles et réalisables dans la société québécoise.

RÉFÉRENCES

AMIOT M. A. et I. LANGIS, « L'école québécoise, Terre d'accueil », dans M. Pagé (éd.), *Aspects d'un Québec multi-ethnique. Apprentissage et Socialisation*, vol. 10, nº 2, 1987, p. 71-74.

BIBEAU, G., « L'accueil des non-francophones à l'école québécoise », *Québec Français*, nº 34, 1979, p. 68.

BLOOM, A., *L'âme désarmée*, Paris, Julliard, 1987.

BRASSART, D., C. GRUWEZ, M. PAGÉ et G. PRIMEAU, *Hétérogénéité socio-culturelle et compétence de communication dans l'école*, Sèvres, Centre international d'études pédagogiques, 1984.

CHOINIÈRE R., N. ROBITAILLE et R. BOURBEAU, « Aperçu des minorités ethniques au Québec », dans M. Pagé (éd.), *Aspects d'un Québec multi-ethnique. Apprentissage et Socialisation*, 10, nº 2, 1987, p. 81-86.

Comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles, *Rapport du comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles*, Document polycopié, 1985.

Conseil de la Langue Française, *Vivre la diversité en français*, service des Communications, Gouvernement du Québec, 1987.

Conseil Supérieur de l'Éducation, *L'éducation interculturelle*, service des communications, Gouvernement du Québec, 1983.

Conseil Supérieur de l'Éducation, *Les défis éducatifs de la pluralité*, service des Communications, Gouvernement du Québec, 1987.

DAGENAIS, A., « Les problèmes des immigrants demeurent les mêmes », *Le Devoir 75 ans. Supplément de Le Devoir*, 31 janvier 1985.

FINKIELKRAUT, A., *La défaite de la pensée*, Paris, Gallimard, 1987.

Gouvernement du Québec, *Autant de façons d'être québécois*, ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 1981.

LASRY, J. C. et M. CHALOM, « Des relations interethniques au Québec », dans M. Pagé (éd.), *Aspects d'un Québec multi-ethnique. Apprentissage et Socialisation*, 10, nº 2, 1987, p. 113-118.

PELLETIER, G., *Le jeune immigrant dans le système scolaire*, Rapport de recherche, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal, 1979.

TROISIÈME PARTIE

Quelques obstacles à la compréhension interculturelle

La formation des éducateurs pour l'éducation interculturelle risque de reposer sur des bases fragiles si on n'accorde pas une très grande attention à l'étude des mécanismes sociaux et psychosociaux qui rendent toujours difficile l'établissement de rapports harmonieux entre les groupes et les individus différents. Les contributions rassemblées dans cette troisième partie tentent de dégager quelques-uns des mécanismes qui permettent de comprendre pourquoi tous les groupes sociaux suscitent parmi leurs membres des attitudes hétérophobes plus ou moins fortes. On proposera également quelques pistes susceptibles de permettre aux interventions éducatives d'agir plus efficacement pour diminuer l'hétérophobie et pour favoriser une meilleure compréhension interculturelle.

La rencontre entre individus issus de groupes sociaux distincts fait régulièrement surgir certains phénomènes qui intéressent la psychologie sociale. La description des préjugés et des stéréotypes et l'étude de leur genèse, qui prévalurent à l'origine, cèdent aujourd'hui la place au nouvel éclairage de la psychologie cognitive expérimentale; celle-ci observe, en les manipulant, certains facteurs de la rencontre intergroupes, pour mieux comprendre comment opèrent des processus tels que la perception et la comparaison sociale. En retraçant quelques grandes lignes de l'évolution des objectifs de la psychologie expérimentale traitant du groupe social, *Geneviève Vinsonneau* établit des arguments propres à démontrer en quoi la connaissance de cette science peut servir les éducateurs en milieu interculturel.

Pour *Bernard Lorreyte*, le « problème des immigrés » est d'abord et avant tout un problème d'identité individuelle et collective chez les membres de la société d'accueil. Il définit la culture comme un « univers de significations partagées par un groupe donné [...] et actualisées dans les pratiques et comportements quotidiens de ce groupe ». Cette définition fait ressortir le caractère dynamique de toute culture et la nécessité d'adopter une perspective interculturelle centrée sur les « zones de contacts, d'interférences, d'interactions, de conflits entre modèles différents ».

Les notions de *contexte de la communication* et de *cadre de référence* permettent de comprendre les caractéristiques générales de ce type de relations et les problèmes que rencontrent les nouveaux arrivants qui ne sont pas familiers avec ces institutions et leur mode de fonctionnement. Il ne s'agit ici que d'un cas particulier des relations normales entre une institution de service et ses usagers. En s'appuyant sur ces considérations générales, Lorreyte propose une hypothèse sur l'origine profonde des phénomènes d'intolérance. Selon lui, ces phénomènes seraient liés aux problèmes de certains groupes dont l'identité sociale est très fragile au sein de la société d'accueil. Pour ces groupes, les AUTRES, surtout lorsqu'ils accèdent à une certaine « visibilité sociale », deviennent une menace pour cette identité par laquelle un groupe social maintient un rapport imaginaire à ses conditions réelles d'existence. La symbolique du corps semble jouer un rôle très important dans cette dynamique psychosociale de l'identité.

À la lumière de ces analyses, il est possible de concevoir les grandes lignes d'un programme de formation aux relations interculturelles. On propose une « stratégie du détournement » car, répondre directement à la demande institutionnelle (« Nous avons des problèmes avec *les* immigrés. Dites-nous comment s'y prendre avec *eux* pour qu'on puisse mieux *les* gérer »), c'est se condamner à renforcer les préjugés et les stéréotypes existants.

La contribution de *John Berry* fournit un cadre général pour l'étude des attitudes des individus à l'égard des groupes culturels qui font partie de leur monde quotidien dans une société pluriculturelle. Ces attitudes peuvent être regroupées en deux groupes:

- les *attitudes d'acculturation* qui concernent la façon dont l'individu souhaite s'impliquer avec les autres dans la société;

• les *attitudes ethniques*, celles qui portent sur les groupes ethniques eux-mêmes.

On peut distinguer quatre orientations possibles dans les attitudes d'acculturation : *l'assimilation*, *l'intégration*, *la séparation* et *la marginalisation*. Ces orientations sont définies en relation avec deux questions fondamentales qui confrontent toute personne en situation d'acculturation : le maintien de la culture et le contact avec le groupe dominant.

Pour ce qui est des attitudes ethniques, la plus commune est l'ethnocentrisme, l'attribution d'une préférence exagérée à son propre groupe combinée au rejet de l'autre groupe. Certaines données permettent d'affirmer qu'il existe au Canada un consensus assez général sur la « place » des divers groupes.

Ces attitudes ont de nombreuses implications pour les programmes scolaires et la formation des maîtres. La situation présente au Canada exige qu'on accorde une grande attention aux attitudes des enseignants, des élèves et de la communauté en général.

10

Psychologie sociale expérimentale et communication intergroupes

GENEVIÈVE VINSONNEAU

En quoi le savoir de la psychologie sociale expérimentale est-il pertinent pour former des éducateurs soucieux de promouvoir une éducation interculturelle? Nous analysons ici cette question, en spécifiant d'abord ce que nous désignons par « éducation interculturelle », pour indiquer ensuite quelques aspects de ce que la psychologie scientifique révèle des phénomènes de rencontre entre groupes sociaux distincts.

D'après Simard (1987) l'éducation interculturelle consiste à initier « tous les élèves à une acceptation raisonnée de la diversité culturelle, afin qu'ils puissent mieux participer à l'interaction sociale, créatrice d'identités et de commune humanité ». La réflexion développée ici est conforme à ce point de vue: notre objectif vise à rechercher le moyen de renforcer chez les acteurs sociaux des attitudes, individuelles et collectives, favorables au maintien et à l'affirmation des particularités culturelles. On part donc de l'idée selon laquelle les liens interindividuels fondant le tissu social dépendent de la disposition que chacun exprime à vivre l'engagement dans la dynamique évolutive des échanges et de la diversité. Cette conception humaniste, inspirée de l'héritage du Siècle des Lumières, pose les individus comme les sujets égaux d'un destin construit en commun, à travers la vie sociale. Selon un telle perspective, l'activité humaine produite au sein de la collectivité s'enrichit d'autant plus que les interactions entre les membres de cette collectivité se multiplient et s'intensifient.

Il s'agit donc d'observer les mécanismes en jeu sur le plan individuel pour insérer quelques possibilités de transformations susceptibles d'affecter le corps social dans son ensemble. Il convient pour cela de se référer aux instruments de la psychologie sociale: cette science se donne pour objet l'analyse de processus psychologiques qui opèrent chez des acteurs sociaux dont on spécifie les coordonnées situationnelles. La découverte des lois qu'élabore la psychologie sociale, notamment dans ses développements expérimentaux, permet que l'on envisage certaines applications en faveur de l'amélioration de la communication et des échanges entre populations distinctes. Si l'on considère les cultures comme des formations de groupe, la connaissance des phénomènes psychosociologiques de la rencontre intergroupes fournit des outils précieux pour la pratique de l'éducation interculturelle.

Dans le présent développement, nous soulignons d'abord l'importance de la découverte de la réalité du groupe social, puis celle des phénomènes qui résultent de l'appartenance groupale. L'analyse des conséquences du conflit d'intérêts entre plusieurs groupes, en interaction sur le terrain, démontre ensuite comment les déterminants objectifs des échanges sociaux infléchissent dans le sens de l'hostilité et du conflit les représentations que se donnent les individus les uns des autres. La manipulation méthodique de certaines circonstances du conflit permet d'établir quelques lois de l'émergence et de la variation des images intergroupes; nous évoquons ces lois, et nous précisons enfin ce que nous apportent les recherches les plus proches de la psychologie générale: il s'agit de découvrir certains mécanismes de la perception sociale que les sujets réalisent au cours de leur quête identitaire, lorsqu'ils établissent dans la comparaison l'éventail des similitudes et des différences qui les lient à autrui tout en les en différenciant. On voit alors comment le jeu de la catégorisation sociale, avec les effets discriminateurs qui l'accompagnent, procède de mécanismes fondamentaux, sans doute relativement indépendants de coordonnées spatio-temporelles précises.

La compréhension rigoureuse de ces phénomènes devrait précéder toute entreprise d'intervention psychosociologique; c'est ce que la présente communication vise à démontrer, à partir d'une revue de quelques travaux expérimentaux.

LA NOTION DE GROUPE ET L'APPARITION DES RECHERCHES DE PSYCHOLOGIE EXPÉRIMENTALE SUR LES GROUPES SOCIAUX

Les premières recherches expérimentales concernant les formations sociales constituent un simple prolongement de la psychologie générale classique: le petit groupe représente une variable indépendante, on étudie son influence sur le comportement individuel, la variable dépendante étant fréquemment une performance lors de l'accomplissement d'une tâche classique de laboratoire (tâche motrice, résolution de problèmes arithmétiques ou logiques, associations verbales...). L'observation des jugements perceptifs, esthétiques et moraux, ou des opinions et attitudes, est alors rare.

Plus originales par rapport à l'objet de la psychologie générale, des études comparatives entre les comportements collectifs et individuels pendant l'exécution de tâches classiques de laboratoire apparaissent entre 1930 et 1949.

Ce sont donc les facteurs susceptibles d'améliorer des performances que l'on analyse au départ, et non les étapes successives de la réalisation collective d'une tâche, ou les variables de la productivité des groupes, comme ce sera le cas ultérieurement.

Les travaux de Lewin (1967) et de ses successeurs contrastent avec l'empirisme tâtonnant des précédentes entreprises, car ils se conforment généralement au modèle hypothético-déductif: ces auteurs n'envisagent plus le groupe comme une variable extérieure à l'individu, il ne le considèrent pas non plus comme l'agent d'exécution d'une tâche, mais ils l'appréhendent en tant qu'unité organique, sur laquelle se fonde le comportement des membres qui le composent. Une telle conception est dynamique, le groupe s'assimilant à un champ de forces où opèrent certains mécanismes physiques (pression, attraction, répulsion, cohésion...) qui fournissent matière aux études psychosociologiques. Dans une telle optique, les tâches expérimentales proposées aux sujets ne représentent plus que des moyens pour rendre crédible la situation de laboratoire, en même temps qu'elles permettent aux interactions étudiées de se manifester.

Depuis leur origine, les travaux consacrés aux petits groupes se sont multipliés, et leurs objectifs se diversifient: trois

champs d'études se distinguent, les mécanismes d'influence non réciproque que subit l'individu sous l'effet d'un collectif (conformité), les interactions fonctionnelles mutuelles à l'intérieur d'un groupe centré sur un objectif commun, et les processus motivationnels résultant de ce que le groupe a pour ses membres une réalité, une fonction et une valeur.

Après la Seconde Guerre mondiale, un nouveau courant de recherches apparaît, et d'après Doise (1985), il se caractérise par « une vision humaniste et universaliste, héritée du Siècle des Lumières et visant à combattre les préjugés et discriminations intergroupes ». On analyse alors les relations qui s'établissent entre groupes étrangers, dans l'idée de contribuer au rétablissement de fonctionnements cognitifs et affectifs équilibrés, chez des individus impliqués dans des conflits sociaux. De telles études qui promettaient de fournir des instruments d'apaisement des luttes sociales sont aujourd'hui reléguées à l'arrière-plan ; des découvertes récentes éclairent certains processus intergroupes incompatibles avec les résultats antérieurs, et démontrent que les formations socialement indésirables (stéréotypes négatifs, attitudes ségrégationnistes...), jusque-là assimilées à des perversions occasionnelles de la réalité sociale, résultent d'opérations sociocognitives habituelles et non d'une contingence spécialement défavorable.

COMMENT LA PSYCHOLOGIE SOCIALE EXPÉRIMENTALE APPRÉHENDE-T-ELLE DÉSORMAIS LE GROUPE?

Si l'objet de la psychologie sociale vise à cerner des conduites individuelles resituées par rapport à l'environnement qui leur donne naissance, il convient de définir le « groupe social » : d'un côté l'individu n'entre en liaison avec son milieu que par référence à cette formation, d'un autre côté c'est par la médiation du groupe que l'individu réagit à son environnement.

Le groupe, qui rassemble une collection d'individus, se caractérise à la fois par sa structure et par le cadre social au sein duquel il s'établit – en cela il se distingue de l'agrégat. La notion de groupe ne désigne pas seulement l'ensemble structuré des individus, elle comprend aussi la dynamique des échanges et des interrelations qui s'établissent entre eux. Le groupe constitue donc une unité susceptible de rendre compte des éléments qui le composent, et des conduites spécifiques qui s'y rattachent : c'est un ensemble d'individus entretenant des rapports entre eux et s'in-

fluençant mutuellement. Par la mise en commun de leurs biens, de leurs efforts, de leurs idéaux..., les membres d'un groupe constituent une entité que marque la singularité.

LA SITUATION INTERGROUPES

Les premières études expérimentales traitant de la situation de confrontation entre les groupes sociaux apparaissent entre 1951 et 1961, avec des travaux de Shérif désormais célèbres. D'après Shérif (1979), les individus qui s'efforcent de réaliser un but en interagissant organisent un groupe en faisant surgir une hiérarchie sociale et des normes spécifiques. Lorsque les objectifs de deux groupes sont incompatibles – l'un ne pouvant réussir que si l'autre échoue –, une perception mutuellement défavorable se développe et les membres issus des parties opposées n'établissent plus que des contacts hostiles, la solidarité entre coéquipiers s'accroît par référence au groupe adverse, et la structure sociale intragroupe est susceptible de se conformer aux exigences de la situation de conflit. Seul l'accomplissement de buts « supra-ordonnés » (exigeant la réunion des efforts des participants de toutes les équipes en vue d'assurer la survie de la collectivité) réduit l'hostilité et restaure une perception plus favorable du groupe étranger, car elle permet que l'esprit de camaraderie intergroupes apparaisse.

Pour comprendre les phénomènes psychosociologiques qui résultent du contact entre les groupes sociaux, on voit comment il faut en premier lieu repérer les significations que chacun investit dans les projets collectifs.

Une telle assertion se confirme avec les données que Shérif a élaborées sur le terrain pendant une longue durée: il observa des groupes d'enfants qui se livraient ensemble à des activités attrayantes en milieu naturel, tous étant personnellement impliqués. La participation commune à ces activités a fait émerger des structures hiérarchiques stables et des normes collectives spécifiques pour chacun des groupes. Les précédentes formations se tranformèrent lorsque les enfants se confrontèrent dans des tournois; l'incompatibilité des projets fut à l'origine du développement de l'agressivité intergroupe, les images que les sujets se donnaient de leurs coéquipiers et de leurs adversaires varièrent largement sous l'effet de la compétition – le groupe étranger étant représenté d'autant plus défavorablement que la compétition augmentait,

tandis que les performances des coéquipiers étaient de plus en plus surestimées. La structure interne des groupes se modifia par ailleurs sous l'effet de la solidarité renforcée, les participants se montrant disposés à changer de leader pour peu que dans leur groupe il se montre insuffisamment vindicatif à l'égard des adversaires, et qu'il menace par là de conduire le groupe à l'échec. Les auteurs montrèrent que la suppression de la compétition ne fait pas réapparaître les relations amicales intergroupes: les activités collectives agréables n'apaisèrent pas les sujets, seule l'introduction d'une série de buts très importants, quasi vitaux pour tous, et le nécessaire dépassement commun des difficultés entravant la réalisation de ces buts, réduisirent les hostilités.

Des expérimentations diversifiées, avec des populations plus ou moins âgées et dans différentes cultures, autorisent à accorder une valeur générale aux précédentes observations: lorsque des groupes sont compétitifs, l'incompatibilité des projets fait s'accroître simultanément la surévaluation de l'intragroupe et la dévalorisation du groupe étranger. En chacune des formations antagonistes, la structure hiérarchique varie sous l'effet du succès ou de l'échec, le degré de cohésion initiale dans le groupe intervenant sur les réactions des individus que motive l'hostilité envers l'étranger: quand, à l'origine, la cohésion du groupe est faible, la tendance au fractionnement s'élève avec la frustration, ce qui n'est pas le cas dans le groupe initialement uni.

Rabbie et Horwitz (1969) prouvent expérimentalement qu'il n'est même pas nécessaire qu'un projet commun existe entre plusieurs individus pour qu'ils forment un groupe social. Les phénomènes propres au comportement intergroupes surgissent indépendamment de toute compétition objective, quand des sujets apprennent qu'ils vont partager un sort commun: on observe dans ces circonstances que chacun s'emploie à faire des discriminations en faveur de sa catégorie d'appartenance, quelle que soit la manière dont la situation est infligée.

C'est toutefois avec les travaux de Tajfel et de ses collaborateurs (1971) que l'élaboration rigoureuse de variables en laboratoire va permettre d'expliquer les phénomènes de catégorisation sociale et de différenciation catégorielle. Ces auteurs recherchent les « conditions minimales » susceptibles de faire surgir les phénomènes de discrimination intergroupes; ils invitent les élèves d'une même école à participer à une prétendue tâche de perception

visuelle et ils leur annoncent que d'après leurs réponses ils les répartiront en deux groupes. Les sujets en réalité sont distribués au hasard et informés individuellement de leur appartenance catégorielle alors que la position des autres est dissimulée. Une épreuve de prises de décisions est alors proposée: sur la base de différentes matrices de chiffres, les sujets se partagent des sommes correspondant à la rémunération de l'expérience, en connaissant seulement les catégories d'appartenance des destinataires; ce qui revient à chacun des groupes est finalement redistribué équitablement entre les membres respectifs. Dans ces circonstances les individus se montrent uniformément disposés à favoriser les membres de leur propre groupe: quand c'est possible ils le font aux dépens des autres et dans le cas contraire, ils diminuent le gain de leur groupe d'appartenance – donc leur propre gain – en vue de maintenir une discrimination positive par rapport au groupe étranger.

Pour rendre compte de ces résultats, Tajfel propose le modèle explicatif de « l'identité sociale », articulé sur « la théorie de la comparaison sociale » de Festinger (1954): l'individu apprécierait ses opinions et ses capacités en les comparant à celles d'autrui, et l'évaluation de soi varierait avec l'identité sociale que procure à chacun son appartenance aux divers groupes sociaux. De sorte que l'identité sociale est d'autant plus gratifiante que la comparaison se fait à l'avantage du groupe d'appartenance.

L'APPARTENANCE GROUPALE ET LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Toute situation de rapports intergroupes occasionne l'émergeance de normes et de représentations particulières. Ces formations psychosociologiques dotées d'un dynamisme propre sont susceptibles de se transformer en institutions et idéologies relativement indépendantes. Dans son ouvrage traitant de l'articulation psychosociologique et des relations entre groupes, Doise (1976) relate des séries d'expérimentations qui montrent comment les représentations sociales jouent un rôle déterminant au cours de l'interaction des groupes: d'un côté, leur contenu se modifie en fonction de la nature des rapports entretenus, de l'autre elles influencent elles-mêmes le déroulement de ces rapports, en anticipant leur évolution et en justifiant leur nature.

Ainsi la variation des conditions des rapports intergroupes induit-elle la transformation des représentations que les individus se donnent du groupe étranger, et ceci d'une manière sélective. Les expérimentations d'Avigdor (1953) attestent que ce sont les caractéristiques dont le contenu légitime l'expression de l'hostilité qui sont le plus volontiers attribuées aux membres d'un groupe antagoniste.

En manipulant les images des groupes étrangers, l'acteur social acquiert les moyens de justifier ses conduites envers eux, indépendamment de toute conscience claire. Si l'on s'attache à repérer dans différents pays les stéréotypes assignés aux catégories de même condition socio-économique faible, on note que ces formations permettent de légitimer la distance économique, sexuelle et culturelle maintenue dans ces pays à l'avantage des catégories sociales dominantes. En concourant avec celles qui proviennent de l'extérieur, les représentations que les individus se donnent d'eux-mêmes à l'intérieur du groupe édifient un système qui permet que se préserve et s'affirme la spécificité de l'identité propre du groupe. On doit donc toujours se référer aux conditions de contact intergroupes pour bien comprendre l'actionnement des stéréotypes et en particulier, les modalités de leur intensification en période de crise de la société élargie d'où ils surgissent.

DE L'INVENTAIRE DES PRÉJUGÉS À LA MANIPULATION EXPÉRIMENTALE DES PROCESSUS D'ATTRIBUTION DES STÉRÉOTYPES

Les premières études qui évoquent la question des stéréotypes traitent de l'opinion publique: il s'agit de décrire des processus particuliers d'attribution en situation de cohabitation intergroupes. On repère plus tard la spécificité des mécanismes en jeu lorsque les groupes en présence véhiculent des caractéristiques ethniques variées, le concept de stéréotype ethnique est alors introduit. Ces premières recherches portent sur le contenu des formations stéréotypées, en montrant comment ces dernières sont stables, aisément transmissibles, avec un haut degré d'uniformité. De tels travaux reposent sur l'idée que les attitudes, que mettent à jour des questionnaires, se relient mécaniquement aux conduites sociales effectives; or les préjugés ne correspondent pas nécessairement à des actes de discrimination: la ségrégation de principe s'oppose volontiers à des comportements non ségrégationnistes, et

l'acte discriminatoire peut sévir sans toutefois s'accompagner des préjugés qui le justifieraient.

L'équivoque caractérise donc les conditions initiales de la connaissance des stéréotypes ethniques : ancrée dans la problématique des préjugés la question des stéréotypes s'entremêle à celle de la discrimination, en prenant une importance particulière au moment de la Seconde Guerre mondiale.

Adorno *et al.* (1950), dans leurs études empiriques sur « La personnalité autoritaire », observent l'agencement des attitudes et idéologies chez leurs compatriotes américains. Ils tentent d'établir les liens entre certaines séries de conduites (antisémitisme, ethnocentrisme...) et des systèmes plus élargis d'idées, dans le but de mettre en rapport les configurations discernées avec la possession de traits de personnalité, spécialement l'autoritarisme. Cette analyse, qui valorise à l'excès le point de vue psychologique aux dépens de facteurs environnementaux, a fait l'objet de nombreuses critiques. Pettigrew (1959) note que la variation du taux des préjugés contre les Noirs entre le nord et le sud des États-Unis ne dépend pas de la distribution des « personnalités autoritaires » dans ces aires respectives, mais procède d'une causalité socio-historique indépendante du sujet. En Grande-Bretagne, aux Pays-Bas et en Allemagne, de récentes enquêtes quasi expérimentales se développent pour observer la forte incidence des facteurs socio-culturels sur les mécanismes d'attribution des stéréotypes socio-ethniques. Shönbach (1981) démontre ainsi que les préjugés de jeunes Allemands de l'Ouest à l'égard des travailleurs immigrés turcs et italiens varient avec l'instruction reçue et non avec le « style cognitif » qui, d'après les théoriciens de « la personnalité autoritaire », est rigide ou flexible, ce qui infléchirait dans des directions variables les conduites intergroupes.

Si l'instruction intervient dans la manière de stéréotyper les groupes ethniques étrangers, cela ne signifie pas que les préjugés s'amenuisent lorsque s'élève le degré d'instruction : la dérivation des stéréotypes dépend en effet en premier lieu du cadre social élargi et de l'idéologie officielle au sein desquels ils sont produits, de sorte que le contenu des clichés peut changer sans que s'atténue le phénomène de discrimination en jeu dans l'attribution des stéréotypes.

Le déroulement des stratégies d'attribution des stéréotypes sociaux doit être appréhendé dans son ensemble et resitué dans le

contexte historique de son actionnement: dans les démocraties occidentales contemporaines, où prévalent les normes de tolérance, les attitudes de ségrégation raciale n'ont pas la même fonction et ne s'accompagnent pas de mêmes évaluations que leurs homologues en action dans des cultures officiellement ségrégationnistes (nazisme, apartheid). Le souci de s'aligner sur les normes dominantes et de se montrer à cette occasion le plus conforme possible tout en manifestant les signes de sa spécificité propre – ce que Codol (1975-1984a) désigne par le phénomène de « conformité supérieure de soi » – incite les acteurs sociaux à gérer leurs représentations et leurs conduites selon des stratégies variables, ce qui est susceptible d'aboutir à l'expression de comportements opposés d'une société à une autre – nonobstant l'apparente similarité des systèmes de rapports interethniques où ces comportements s'organisent –, si les sociétés élargies dans lesquelles s'intègrent les rapports intergroupes respectifs sont soumises à des pressions idéologiques antithétiques.

Les travaux expérimentaux que rapporte Codol (1975-1984a) nous fournissent de précieux renseignements sur les mécanismes cognitifs en jeu lorsque le sujet s'emploie à édifier son identité propre grâce à l'établissement simultané de similitudes et de différences. De telles opérations repérées chez des individus s'étendent au comportement social, puisque le sujet n'existe que par référence aux divers groupes auxquels il appartient. On ne peut donc pas se passer de la connaissance des processus cognitifs fondamentaux, si l'on prétend comprendre les stéréotypes en situation intergroupes. C'est toutefois un souci descriptif, puis génétique, qui marque la tradition des études sur les stéréotypes sociaux, et non la volonté de comprendre les mécanismes sous-jacents à leur production et à leur fonctionnement. L'effet des normes humanistes et universalistes qu'ont subies les auteurs occidentaux des recherches sur les stéréotypes rend compte de leur inclination pour l'observation de la motivation des groupes: ils dénoncent l'inexactitude, l'irrationalité et la rigidité des productions stéréotypées qu'ils considèrent comme de faux jugements et qu'en conséquence ils entreprennent de combattre à cause de leur indésirabilité sociale.

Cette conception résulte d'une idéologie officielle soucieuse de porter l'accent sur l'homogénéité culturelle, le déni des différences intergroupes passant par le gommage des stéréotypes qui attestent l'existence de ces différences. Les points de vue ne

s'accordent pourtant pas sur cette question ; certains auteurs soulignent les aspects néfastes des formations stéréotypées, qui seraient inadéquates et injustifiées parce qu'elles se confondent avec une hypergénéralisation et une hyperclassification sur la base d'indices erronés et qui seraient, en conséquence, réductibles à des processus cognitifs primaires. D'autres pensent au contraire qu'en comprenant un classement en catégories les stéréotypes mettent en jeu une fonction cognitive essentielle de systématisation et de simplification des informations sur l'environnement, ce qui donne accès à l'interprétation et à l'organisation d'une action efficace au sein de la réalité sociale.

Les processus de catégorisation et d'attribution des stéréotypes sociaux ont en effet pour fonction commune la mise en place du nécessaire canevas qui permet les ajustements quotidiens du sujet à son milieu, comme le montrent les abondantes recherches de psychologie cognitive qu'il nous faut maintenant examiner.

LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE ET LES RAPPORTS INTERGROUPES

Tajfel et ses collaborateurs (1959) montrent expérimentalement que chez un sujet donné, la catégorisation s'accompagne de l'appréciation des objets physiques à ordonner, d'après leur appartenance de classe et selon leur prédominance relative dans le champ d'ensemble. L'effet de polarisation qui s'attache aux jugements et le poids spécifique de certains stimuli expliquent comment un ordre subjectif s'organise pour permettre à l'individu de faire des prédictions dans son environnement qui, sans cela, demeurerait incompréhensible. La catégorisation des objets physiques s'accompagne toutefois rarement de la discrimination évaluative qui sévit entre les classes de stimuli relatifs à la catégorisation sociale : de nettes différences fonctionnelles séparent les processus purement cognitifs de ceux qui s'accompagnent de facteurs motivationnels et sociaux. Le processus cognitif en jeu dans les préjugés vise à sélectionner, puis à accentuer, et enfin à interpréter les informations provenant de l'environnement. C'est ainsi que se maintient le système des catégories de valeurs attachées à la division du monde social, comme le montre Allport (1954) dans sa fameuse étude sur les préjugés.

Il ne faut donc pas croire que la norme de tolérance dans les sociétés occidentales peut à elle seule conduire au gommage

de la perception différentielle des catégories ethniques. La coexistence d'une telle norme avec des pratiques équivoques du point de vue de la discrimination envers les minorités y complique encore la structuration du champ cognitif des individus qui en elle-même est déjà très complexe, comme l'indiquent certaines données expérimentales récentes que nous évoquons maintenant.

CATÉGORISATION ET IDENTITÉ SOCIALE

On a vu précédemment comment l'environnement social se subdivise en catégories, c'est-à-dire en regroupements chargés de signification pour le sujet. Berger (1966) indique que le système individuel des catégories sociales résulte d'un échange dialectique entre les conceptions que l'individu se donne des groupes et celles que l'environnement social lui tend. Les catégories sociales s'assimilent donc à des représentations de groupes collectives, subjectives et intériorisées, c'est-à-dire à des images partagées des groupes.

La catégorisation sociale fournit à l'individu les moyens de se positionner dans la société d'après ses diverses appartenances: de sa qualité de membre d'un groupe, le sujet déduit les caractéristiques que les autres lui attribuent, la manière dont sa propre conduite sera comprise et l'interprétation que lui-même doit faire des réactions que les autres exprimeront en retour à cette conduite. La perception des autres et le comportement qu'il leur manifeste, s'infléchissent chez l'individu sous l'effet de l'information catégorisée les concernant. Les systèmes d'attente ainsi élaborés chez les uns et les autres s'intriguent de manière complémentaire dans le tissu social, si bien qu'un comportement non conforme au modèle prévu encourt la sanction sociale des mauvaises appréciations et des évaluations négatives.

Tajfel (1959) élabore deux lois décrivant les processus constants de la catégorisation: la première prévoit que la catégorisation accentue la différenciation entre des éléments appartenant à des catégories distinctes, la seconde annonce l'accroissement de la différence de classe lorsque la catégorisation est de valeur ou d'importance pour le sujet. Ainsi les comparaisons intergroupes s'accompagnent-elles de phénomènes de discrimination exacerbée quand les acteurs sociaux sont spécialement concernés par cette comparaison.

Hamilton (1979) propose d'expliquer le surgissement des croyances négatives à l'égard des groupes minoritaires à partir du modèle des «corrélations illusoires»: la co-occurrence d'événements rares étant cognitivement surreprésentée, les membres des groupes majoritaires confondraient volontiers les individus issus des groupes minoritaires avec des événements rares, tout comme certains comportements socialement indésirables, les deux s'associant en un même percept sous l'effet des corrélations illusoires. Toutefois l'auteur montre comment les minorités sont enfermées dans des stéréotypes dévalorisants, mais cela ne nous apprend rien sur les mécanismes complexes de la perception intergroupes.

L'approche purement cognitive apparaît finalement insuffisante pour comprendre les situations intergroupes; des principes explicatifs supplémentaires doivent être recherchés dans la motivation sociale. La catégorisation sociale constitue un modèle purement cognitif, le seul facteur motivationnel qu'elle comporte est le souci de trouver un système de catégories sociales adéquates, facilitant des prises de décisions et des actions bénéfiques au sein de l'environnement. Ce moteur adaptationnel se distingue du mobile qui vise l'obtention de récompenses provenant de l'extérieur (statut social, puissance, récompenses matérielles, élévation de l'estime de soi...). La théorie de l'identité sociale intègre les principes cognitifs de la catégorisation avec une hypothèse de « motivation externe »: les acteurs sociaux rechercheraient une identité positive d'après leur statut social, qui lui-même dérive de la qualité d'appartenance à des groupes. À partir de ce nouveau modèle, Tajfel (1978) considère que les individus s'emploient à acquérir et à préserver une identité sociale positive en établissant par la comparaison intergroupes des différences à l'avantage du groupe d'appartenance. Plusieurs stratégies permettent de réaliser un tel objectif lorsque le groupe d'appartenance ne contribue pas à l'élaboration d'une identité satisfaisante: changer de groupe, œuvrer dans le sens de la transformation des caractéristiques du groupe dont on est mécontent, manipuler les évaluations des caractéristiques du groupe pour les rendre plus avantageuses. La motivation qui pousse le sujet à rechercher une identité sociale positive n'est toutefois pas le moteur unique: Yan Knippenberg (1984) considère que la stabilité du statut relationnel des groupes et le sentiment de l'illégitimité des inégalités représentent des facteurs déterminants des phénomènes intergroupes. Nous aborderons cette question ultérieurement.

Les études expérimentales montrent encore comment l'usage des stéréotypes permet le maintien de la différenciation des valeurs attribuées aux divers segments de l'environnement social. On repère notamment la manière dont les sujets commettent des erreurs de surinclusion ou de surexclusion en répartissant une série d'éléments dans des classes distinctes prévues à cet effet: les erreurs consistent soit à inclure un objet dans une catégorie à laquelle il n'appartient pas, soit à exclure un objet hors d'une catégorie à laquelle il appartient. La manière dont le sujet apprécie les risques qu'il encourt par ses erreurs, en surincluant ou en surexcluant, se traduit à travers le rapport qui existe entre la fréquence des erreurs respectives et les images des conséquences qui résultent de chacune d'elle. Dans le cas des objets sociaux, on observe les phénomènes de mauvaise attribution de la manière suivante: lorsqu'un sujet doit assigner des personnages diversement évalués dans une répartition de catégories hétérogènes, on cherche à reconnaître les effets subjectifs des erreurs d'attribution selon que de mauvais personnages sont intégrés dans les catégories supérieurement valorisées ou que de bons personnages en sont exclus alors qu'ils sont présumés s'y trouver. Vers les années 1950, on analyse ainsi les conduites de reconnaissance de personnages juifs et non juifs aux U.S.A.; les juges peu favorables aux Juifs se montrent disposés à inclure des non-Juifs dans la catégorie des Juifs plutôt que d'exclure des Juifs de celle-ci, de sorte qu'ils augmentent la probabilité pour que tous les éléments équivoques soient discriminés. On voit ainsi quelles peuvent être les conséquences de la disparité des valeurs résultant des effets de l'idéologie du groupe sur le mode de traitement d'informations ambiguës.

On voit que lorsque les chercheurs se penchent sur la question des stéréotypes ethniques, à l'origine c'est pour établir des inventaires, afin de démontrer aux acteurs sociaux que de telles formations irrationnelles, non conformes à la réalité sociale, sont néfastes parce qu'elles portent préjudice aux groupes minoritaires. On comprend par la suite que les stéréotypes, qui dépendent de l'idéologie de la société élargie dans laquelle ils sont produits et véhiculés, varient avec les déterminants objectifs que subit cette société; mais on observe en même temps que le phénomène d'attribution des stéréotypes ethniques apparaît nécessairement au cours de l'histoire dès que des populations distinctes cohabitent. Il est donc irréaliste d'imaginer que l'on peut faire disparaître les mécanismes socio-cognitifs qui sous-tendent les stéréotypes par le seul effet du volontarisme des agents sociaux qui

en dénoncent les méfaits. Une telle irréductibilité interpelle la psychologie cognitive : on cherche maintenant à comprendre comment opèrent les processus de perception sociale, pour mieux cerner la manière dont s'établissent les images mutuelles dans la rencontre intergroupes. L'interrogation s'approfondit encore dans le sens de la psychologie « générale », lorsqu'on s'efforce d'appréhender les lois de l'établissement de l'identité : celles qui régulent la quête des similitudes et des différences dans la comparaison interindividuelle. Cette question mérite d'être précisée, nous allons voir maintenant comment l'asymétrie marque fondamentalement les phénomènes de comparaison sociale.

LA QUÊTE DE L'IDENTITÉ ET L'ASYMÉTRIE DANS LES COMPARAISONS INTERPERSONNELLES

Préoccupé par les processus en jeu dans la comparaison sociale, Codol (1984b) se démarque des études classiques se référant à l'attraction interpersonnelle et il les analyse sous le jour de la psychologie cognitive. Ce sont des théories sur l'établissement de la défense des identités personnelles ou collectives qui fournissent le cadre de ces nouvelles études empiriques : il s'agit de montrer en quoi et comment le sentiment de la ressemblance et de la différence entre pairs se confond avec la quête identitaire. Les données expérimentales attestent en premier lieu que dans les relations de similitude et de différence entre soi et d'autres personnes, les individus considèrent que les autres leur ressemblent plus qu'eux-mêmes ne ressemblent aux autres, et qu'ils diffèrent eux-mêmes davantage des autres que les autres ne diffèrent d'eux. Codol (1984b-1986) démontre par là que le point de référence de la comparaison détermine largement les modalités d'estimation de la similitude ou de la différence interpersonnelles. Il relie ces observations à l'appréhension cognitive catégorielle que décrit Tajfel (1981) : lorsque des objets distincts sont classés dans une même catégorie, la similitude perçue s'accroît (assimilation), alors que c'est l'accentuation des différences entre les objets qui augmente (contraste), quand ils sont classés dans des catégories séparées. Codol (1987) estime que le sentiment d'appartenance catégorielle explique pourquoi, lorsqu'ils s'érigent eux-mêmes en point de référence de la comparaison, les sujets admettent leur similitude à autrui mieux que lorsque c'est autrui qui constitue ce point de référence. L'individu accepte volontiers l'idée qu'autrui appartienne à sa propre catégorie, mais l'idée d'appartenir à la

même catégorie qu'autrui lui déplaît, chacun tendant en l'occurrence à se considérer comme le prototype.

Si l'on se réfère aux deux principales formes d'identification des individus à leurs catégories sociales d'appartenance – l'identification introjective (par laquelle l'individu s'attribue à lui-même des caractéristiques qu'il attribue à autrui) et l'identification projective (qui consiste pour l'individu à attribuer à autrui des caractéristiques qu'il se donne à lui-même) la similitude par projection, qui donne les moyens d'affirmer l'existence propre du sujet, apparaît mieux acceptée que la similitude par introjection.

Comme l'a fait Tajfel, Codol envisage les catégories sociales en tant qu'instruments cognitifs et il observe que les phénomènes de stéréotypie et d'accentuation des différences intergroupes conduisent ensemble à la perception uniformisante des membres du groupe étranger et à la discrimination envers eux. Ces processus n'opèrent pas seulement envers les groupes étrangers, ils jouent également dans le groupe d'appartenance où la catégorie « moi » s'oppose à la catégorie des « autres », ce qui explique la variabilité des mécanismes d'établissement des similitudes et des différences selon que le sujet s'inclut dans la catégorie « nous » ou qu'il s'en exclut. Les données empiriques de Codol (1984b) démontrent toutefois que la stéréotypie et la discrimination, avec leurs conséquences désindividualisantes pour autrui, s'exercent plus fortement à l'égard des groupes de non-appartenance, de sorte que la similitude perçue parmi les membres du groupe étranger est plus marquée qu'elle ne l'est parmi les pairs. Les données de Codol (1987) attestent encore qu'en situation de jugement propre et d'anticipation du jugement d'autrui, tout se passe comme si pour les sujets les réponses de l'autre étaient guidées par un schéma d'autocentration lorsqu'elles concernent des similitudes, ce qui n'est pas vrai avec les différences. Chacun pourrait finalement se montrer capable de se mettre à la place d'autrui dans le cas de la similitude, mais pas dans celui de la différence.

LES PROCESSUS DE PERCEPTION ET DE COMPARAISON SOCIALE DANS LES RAPPORTS INTERGROUPES ASYMÉTRIQUES

Les groupes sociaux où s'établissent les processus comparatifs précédemment évoqués n'étant pas dotés de conditions

homogènes au sein de la structure élargie qui les sous-tend, d'inéluctables facteurs d'asymétrie infléchissent les phénomènes observés.

Certains auteurs se sont attachés à décrire les conséquences des inégalités sociales sur le développement des psychologies individuelles, c'est le cas par exemple avec les études des effets de la Colonisation française: Memmi (1973) brosse les portraits complémentaires du colonisateur et du colonisé, Fanon (1971) établit les mécanismes de dissociation chez les individus à « peau noire » que la pression idéologique contraint à l'abîme identitaire sous un « masque blanc ». De telles entreprises sont directement liées à des circonstances historiques spécifiques, elles ne prétendent rendre compte ni des mécanismes cognitifs en jeu, ni des incidences de variables qui seraient manipulées conformément à des plans d'expériences provoquées.

Soucieux d'induire l'évolution des recherches dans une telle perspective, des expérimentalistes observent en laboratoire l'actionnement des processus de catégorisation sociale et de discrimination catégorielle. Les protocoles visent à repérer les conditions minimales d'une catégorisation provoquée pour faire surgir expérimentalement la discrimination intergroupe et à cerner les frontières du groupe social afin de comprendre les modalités d'articulation entre l'individu et le groupe et leurs conséquences sur les procédés identitaires. D'autres recherches – dont la procédure ne diffère guère de celle de l'enquête – s'efforcent de reconnaître les incidences d'une catégorisation naturellement inéquitable (sexe, statut socio-professionnel, etc.) sur les attitudes des sujets à l'égard des membres du groupe d'appartenance et du groupe étranger, à la fois du point de vue cognitif et évaluatif.

Doise et Sinclair (1973) analysent ainsi certaines conduites d'attribution entre des populations dotées de statuts inégaux et ils montrent que les mécanismes évaluatifs ne répondent pas aux mêmes lois dans les deux entités: les membres du groupe de statut social supérieur tendent à accentuer les différences intergroupes tout en favorisant l'intragroupe, alors que les membres du groupe de bas statut ne se livrent pas plus à la discrimination (qui accroît la distance entre les groupes) qu'au favoritisme privilégiant l'intragroupe. Doise considère que les processus d'hétéro-évaluation sont homogènes chez les membres du groupe dominant – ils permettent d'augmenter en même temps la différenciation catégo-

rielle et le favoritisme intragroupe –, alors que chez les membres du groupe dominé ils sont hétérogènes – la tendance sociocentrique, qui apparaît régulièrement en situation intergroupes, s'oppose alors à la tendance à se montrer soumis aux valeurs de l'environnement, qui en l'occurrence soutiennent le groupe extérieur aux dépens de l'intragroupe.

Deschamps (1982) complète ce modèle de différenciation catégorielle en formulant des hypothèses sur les dynamiques de l'identité : la présence réelle ou symbolique du groupe dominant empêcherait les membres du groupe dominé de se construire une identité par référence au groupe supérieur, les privant de la possibilité d'accentuer dans la comparaison leur valeur positive. Deschamps et Personnaz (1979) vérifient expérimentalement ce phénomène : en présence d'un groupe défavorisé le groupe le mieux pourvu n'établit pas dans la comparaison une plus grande différenciation catégorielle en sa propre faveur que ne le fait le groupe défavorisé ; mais en augmentant les qualités qu'il s'attribue dans ces circonstances, le dominant accroît cependant la discrimination évaluative à son avantage, ce que ne fait pas le dominé. Quand il se compare au groupe supérieur, ce dernier se préoccupe en premier lieu d'accentuer la discrimination intercatégorielle et tente ainsi de se soustraire à l'axe de domination-subordination.

Van Knippenberg (1984) s'appuie sur la théorie de l'identité sociale de Tajfel pour formuler des prévisions relatives à la perception et à la comparaison sociale lorsque les groupes ont des statuts différents. Deux facteurs sont très importants pour cet auteur : les représentations que les sujets se font de la stabilité de la relation entre les statuts et celles de la légitimité de l'inégalité qui sous-tend les rapports intergroupes. Lorsque les positions des groupes se caractérisent par l'inégalité, la recherche d'une identité favorable motive les membres du groupe du bas statut à manipuler les processus comparatifs afin d'améliorer leur situation. L'information sur les positions objectives est donc nécessaire pour que les sujets défavorisés soient avertis et pour que s'active leur intérêt pour la comparaison avec les groupes de statut plus élevé. Lorsque la saillance des différences leur apparaît, les membres des groupes de statut inférieur accentuent les différences intergroupes ; ils réévaluent ensuite les caractéristiques de l'intragroupe pour lesquelles la comparaison est susceptible d'être favorable. Ils peuvent dans ces circonstances tenter de mettre à l'épreuve la position relative de l'intragroupe, à partir de dimensions importantes de

comparaison (compétition), ou chercher à créer de nouvelles aires de supériorité (créativité). Ils peuvent également survaloriser les caractéristiques de l'intragroupe susceptibles de faire l'objet d'une comparaison positive. Le besoin d'éprouver sa supériorité par la comparaison est moins fort dans les groupes de statut supérieur: en période de calme social la position du groupe procure déjà une identité positive; quand l'instabilité sociale la menace, des mesures sont prises pour présenter la position de supériorité de l'intragroupe: dès que l'instabilité de la relation de statuts intergroupes est perçue, un regain d'intérêt pour la comparaison avec le groupe de bas statut apparaît, la perception de la différence augmente et les membres du groupe de statut élevé s'emploient à maintenir cette différence à leur avantage.

Van Knippenberg (1984) souligne la distinction entre les caractéristiques consensuelles, pour lesquelles les deux groupes s'accordent (en les attribuant a un même groupe), et les caractéristiques compétitives occasionnant le désaccord (chacun des groupes s'approprie les caractéristiques positives, ou l'un des groupes se voit favorablement alors que l'autre ne reconnaît pas de différences. Lorsque les relations intergroupes sont stables, le groupe de bas statut accentue les différences sur les caractéristiques consensuelles tout en adoptant des perceptions compétitives favorisant l'intragroupe, alors que le groupe de statut élevé ne montre pas de tels effets perceptuels. Dans les relations intergroupes instables, les deux parties accentuent les différences intergroupes sur les caractéristiques consensuelles et montrent simultanément une tendance, de type compétitif, à exprimer des attitudes favorisant l'intragroupe.

La psychologie cognitive explique certains mécanismes essentiels de la perception sociale, quand le sujet est concerné en tant que membre d'un groupe. On découvre ainsi que l'appartenance catégorielle s'accompagne d'effets d'accentuation simultanée des similitudes intragroupe et des différences intergroupes; d'un autre côté les opérations d'évitement des erreurs d'inclusions dans les catégories sociales permettent que ces dernières se maintiennent conformes à ce que préconise l'idéologie dominante du système dans lequel elles fonctionnent. L'ensemble de ces procédés en jeu se confond avec une vaste entreprise de sauvegarde des structures sociales en place: tout concourt à l'évitement des confusions susceptibles d'en menacer les fondements.

À la lumière de ces connaissances, la psychologie scientifique n'envisage plus les stéréotypes sous le jour des représentations accidentellement erronées; elle les observe en tant que production socio-cognitives. Il s'agit de déceler les facteurs en jeu, si possible selon une démarche hypothético-déductive, de sorte que la reconstitution expérimentale des phénomènes puisse fournir les moyens de leur explication.

PSYCHOLOGIE SOCIALE EXPÉRIMENTALE ET COMMUNICATION INTERGROUPES

L'élaboration des processus d'attribution des stéréotypes ethniques selon un modèle de rapports intergroupes égalitaires en société multiculturelle

Si à l'origine les études traitant des stéréotypes se confondent avec des inventaires de préjugés, désormais ce sont les processus en jeu dans l'établissement du « consensus » entre les membres d'un groupe à propos des « caractéristiques » d'un autre groupe qui font l'objet des analyses. La problématique actuelle s'organise à partir des notions de consensus et de caractéristiques et d'après le souci d'éviter le biais qu'introduisent habituellement les connotations évaluatives.

On connaît le phénomène du consensus, à partir de quoi s'établit le stéréotype; s'il acquiert sa signification sociale et son importance dans les situations intergroupes, c'est parce que le stéréotype y est massivement véhiculé. Les « caractéristiques » concernent l'idée que l'on se fait d'autrui; elles recouvrent aussi bien la couleur de sa peau, ses valeurs et convictions, ses pratiques religieuses, son appartenance géographique que d'éventuels traits de caractère. Le processus évaluatif, jusque-là assimilé au contenu descriptif du stéréotype, est maintenant envisagé séparément de l'opération cognitive de base de la catégorisation : on a démontré comment l'attribution des valeurs rattachées à la classification varie largement avec les exigences de la conjoncture socio-historique. Les données expérimentales des cognitivistes apportent donc un nouvel éclairage qui permet de dissocier les deux mécanismes initialement confondus.

Les concepts d'attitude et de stéréotype se sont souvent mêlés. Cependant les attitudes font référence à des comportements, des dispositions personnelles favorables ou non envers

certains objets, alors que les stéréotypes concernent des groupes sociaux et des images que ces groupes attachent à leur environnement ou à eux-mêmes. L'absence d'équivalence entre ces notions n'empêche pas certaines attitudes de s'exprimer à travers des stéréotypes: diverses stratégies rendent cela possible. Il s'agit en premier lieu d'opérer des choix, en inventant ou en changeant les caractères descriptifs habituellement constitutifs des stéréotypes (à l'occasion de bouleversements, car la stabilité du stéréotype par-delà le temps et la diversité des circonstances rend improbable la réussite d'une telle entreprise hors d'épisodes de changement brutal: guerre, paix, etc.). On peut ensuite déplacer les connotations évaluatives liées au contenu descriptif du stéréotype; un groupe antérieurement perçu comme « généreux » devient ainsi « gaspilleur », ou bien d'« économe » il passe à « avare ». Dans ce cas, l'efficacité des attitudes individuelles est toutefois douteuse: pour la plupart les clichés s'attachent si intimement au groupe auquel ils se rapportent qu'un sujet a peu de chances de les infléchir par le seul effet de son activité propre. Les dernières stratégies, plus subtiles et plus courantes, consistent à exprimer des attitudes variables tout en maintenant les clichés identiques, comme le montrent diverses expérimentations réalisées avec les Canadiens français et les Canadiens anglais.

Nous avons vu précédemment comment l'idéologie assimilationniste érige la norme d'indésirabilité des stéréotypes ethniques qui rendent visible la diversité des groupes composant le tissu social; en se montrant favorables au développement de sociétés pluralistes, quelques auteurs insistent aujourd'hui sur les aspects positifs de l'attribution des stéréotypes: en soi la catégorisation n'est ni désirable ni indésirable, mais dans la mesure où elle avantage certains groupes et en lèse d'autres, on peut l'estimer socialement indésirable.

À partir d'un modèle idéal de rapports intergroupes, où nul a priori n'est désavantagé, Taylor (1979) brosse quelques dérivations possibles et en élabore des schémas qui invitent à la manipulation expérimentale. Une situation de rapports intergroupes satisfaisante pour tous offrirait la possibilité du maintien des particularités culturelles propres en même temps que la valorisation des particularités d'autrui, grâce à des opérations d'auto-attribution (attribution de stéréotypes au groupe d'appartenance) et d'hétéro-attribution (attribution de stéréotypes au groupe étranger) positives.

Quand les rapports intergroupes sont inégalitaires, les procédés descriptifs indésirables qui surgissent en premier lieu avec les stéréotypes aboutissent à l'assimilation avec perte d'identité du groupe dominé: le groupe dominant l'absorbe.

Deux possibilités se distinguent: le groupe dominé s'efforce ou non de préserver ses valeurs propres; s'il maintient ses pratiques culturelles, religieuses, etc., il s'organise en enclave dans une société élargie qui ne le reconnaît pas absolument et qui, en conséquence, le prive de certains avantages, tout en se montrant disposée à le flétrir par des attributions négatives. Pour éviter un tel inconvénient, le groupe dépourvu s'emploie à effacer ses particularités propres pour mieux se confondre avec l'oppresseur et il en intériorise les stéréotypes aux dépens de sa propre position ontologique. Le dominé se dépouille ainsi des valeurs d'échange susceptibles de le maintenir en situation d'altérité et il encourt l'enfermement dans la négativité et l'exclusion. Les jeunes issus de l'immigration en France illustrent un tel modèle, et les Harkis (population ayant servi dans l'armée française durant l'époque coloniale), pour qui se pulvérise la possibilité de revendiquer toute filiation à une communauté d'origine aux traits culturels valorisés positivement, en réalisent le cas de figure le plus extrême.

Lorsque les groupes en présence se livrent aveuglément à de mutuelles attributions de stéréotypes, ils entrent en communication sur la base de stéréotypes « de mauvaise attribution ».

Si l'on envisage maintenant les procédés de valorisation en jeu dans l'attribution des stéréotypes, l'ethnocentrisme représente le mécanisme qui s'accompagne des effets socialement les plus indésirables: dans ces circonstances, le groupe s'emploie à valoriser exclusivement ses caractéristiques propres, jusqu'à se considérer comme le seul modèle de référence acceptable. La structure intergroupes de type dominant-dominé illustre fréquemment une telle déviation, avec l'accentuation uniforme des particularités positives du groupe dominant, ce que le dominé accepte ou non de reconnaître et ce à quoi il réagit soit en n'éprouvant pas d'accablement particulier, soit au contraire en souffrant de la condition qui lui est faite, nonobstant les stratégies compensatrices (paternalisme, etc.) que déploie le dominant.

Si l'on envisage de favoriser le développement d'une société multiculturelle, il faut tenir compte du fait que certaines consé-

quences affectives indésirables accompagnent l'attribution des stéréotypes socio-ethniques. Ainsi, dans le cadre de sociétés stratifiées et hiérarchisées, la situation des rapports intergroupes de type dominant-dominé donne-t-elle régulièrement naissance à la haine de soi ou au complexe d'infériorité chez les dominés ; la supériorité des groupes dominants étant dans ce cas légitimée, les dominés l'intériorisent sans la remettre en question et ils se figent dans la négativité par référence aux modèles convoités que représentent les mieux nantis.

Les protocoles qui permettent de reconnaître ce phénomène sur le terrain – chez les Noirs-américains, dans des populations néo-zélandaises, chez les Maghrébins immigrés en France... s'organisent le plus souvent selon des plans d'enquêtes quasi expérimentales. Ils visent à observer dans la réalité sociale les effets d'une catégorisation « naturelle », reliée aux conditions socio-historiques, économiques, ethniques..., ce qui rend difficilement discernables les effets de chacune des variables en jeu, puisqu'elles sont toutes intriquées et indissociables. L'établissement des modèles du fonctionnement des processus d'attribution des stéréotypes dans les situations intergroupes devrait aujourd'hui procurer les moyens de mieux cerner l'influence des facteurs respectifs : on peut les manipuler successivement, en provoquant l'actionnement des conduites d'attribution selon les divers systèmes d'inégalité construits en laboratoire. Les travaux que rapporte Hewstone (1983) contribuent largement à la compréhension théorique et expérimentale des processus d'attribution, envisagés selon leurs extensions sociales et fonctionnelles.

CONTACT INTERGROUPES ET FACTEURS DE LA COMMUNICATION

Les exemples où des groupes sociaux bénéficiaires d'une position privilégiée sur les plans économique, politique ou militaire démontrent leurs capacités à soumettre par la force et la séduction d'autres groupes moins bien pourvus, se multiplient au cours de l'histoire, notamment de celle des dernières décennies. Nous connaissons surtout de ces phénomènes l'approche sociologique et anthropologique qui nous renseigne sur leur aspect institutionnel. Avec la psychologie sociale on s'intéresse aux processus que réalisent les individus vivant le contact.

Dans l'optique d'une société multiculturelle, on peut concevoir la tâche d'un éducateur comme une pratique visant au rétablis-

sement de meilleures conditions d'échanges, interindividuels et intergroupes, au sein d'une structure sociale où pour diverses raisons celles-ci se sont trouvées flétries. Le point d'application de cette pratique est l'individu : il s'agit d'actionner en lui des facteurs cognitifs et relationnels qui, en s'articulant d'un acteur social à l'autre, peuvent devenir les leviers de la transformation de la dynamique de l'ensemble. Un tel projet repose cependant sur la connaissance précise et obligatoire des processus en jeu chez l'individu qui vit une situation de rapport intergroupes. C'est pourquoi la formation des éducateurs devrait comporter l'étude des principes psychosociologiques qui régulent le contact entre les groupes sociaux distincts. Des interventions pratiquées aveuglément sur des situations intergroupes peuvent en effet avoir des conséquences, en développant l'hostilité et le conflit, comme on va le voir maintenant.

Les croyances d'après lesquelles la rencontre entre des membres issus de groupes ethniques étrangers diminue leurs préjugés et accroît leurs attitudes favorables à l'échange est ancienne, et elle procède de la sociologie naïve ; depuis les études d'Allport (1954), on ne peut plus toutefois admettre l'hypothèse du contact sous sa forme initiale : d'abondantes données empiriques prouvent que les choses ne sont pas si simples et qu'il ne faut pas espérer que les relations intergroupes s'améliorent sous le seul effet du renforcement du contact, puisque les conséquences de celui-ci peuvent détériorer la situation aussi souvent qu'elles l'améliorent.

Allport insiste sur l'importance de la « nature » du contact, en précisant qu'il dépend des personnes et des situations concernées, et il repère un nombre considérable de variables intervenant dans la communication intergroupes. Bien qu'ancienne, son étude garde encore toute sa valeur heuristique : l'auteur y précise l'importance de l'atmosphère sociale environnant le contact, et il considère déjà les incidences de facteurs cognitifs en jeu. Selon lui, il faudrait d'abord rechercher comment dans le contact les sujets se comportent (en tant que membres d'un groupe ou en tant qu'individus) et si pour eux le contact est typique ou exceptionnel ; il établit finalement que le préjugé – quand il n'est pas très profondément ancré dans la structure du caractère – se réduit d'autant plus efficacement chez un individu confronté avec des étrangers que des supports institutionnels le sanctionnent (loi, coutumes, etc.) et que le sujet se figure qu'il sert des intérêts

partagés entre les groupes en présence. Pour que le préjugé disparaisse, il faudrait pourtant que les relations de statut dans le contact soient équivalentes, quelle que soit l'appartenance initiale des parties en présence; et d'un autre côté les buts poursuivis doivent être communs, ce qui suppose l'interdépendance en vue d'une coopération.

Les variables qui entrent en jeu lorsque l'on considère l'hypothèse du contact sont d'une extrême complexité, c'est ce que Cook (1978) s'emploie à démontrer à travers de nombreuses recherches expérimentales, portant spécialement sur la qualité des situations de contact, les modalités d'interactions (interpersonnelles ou intergroupes), les caractéristiques des individus, leurs dispositions émotionnelles, leur attirance mutuelle, etc.

Lorsque les membres d'un groupe entrent en communication et interagissent avec les membres d'un autre groupe, on voit surgir des conduites que déterminent les appartenances groupales respectives. Ce ne sont pas alors des relations interpersonnelles qui s'établissent mais des relations intergroupes, marquées des effets du statut social, du pouvoir, de l'interdépendance matérielle. La théorie réaliste du conflit d'intérêts de Shérif (1966) et celle de l'identité sociale de Tajfel (1978a) permettent de formuler les variables interdépendantes concernant les relations sociales entre personnes en termes d'appartenance groupale et non plus en termes psycho-individuels. Des données expérimentales confirment abondamment ces thérories. C'est pourquoi l'hypothèse du contact est insatisfaisante pour envisager la situation intergroupes: la manipulation du contact peut avoir des conséquences néfastes sur la communication, lorsque les liaisons interindividuelles s'établissent sur la base des sentiments d'appartenance groupale de chacun.

Il faut se garder de croire que lorsqu'une expérience de contact collectif réussit, les effets positifs se généraliseront uniformément: le changement d'attitude est sélectif, il se produit dans des situations spécifiques et il ne se généralise ni aux diverses situations de la vie sociale, ni aux diverses populations. Cook (1978) démontre que le contact interracial coopératif est susceptible de provoquer des changements d'attitudes, mais seulement dans la mesure où des interventions particulières renforcent la généralisation: et c'est seulement dans le cas où l'attitude initiale est favorable au groupe étranger que le contact engendre la généralisation des bonnes dispositions envers celui-ci.

Si l'on veut espérer qu'un contact agréable représente une possibilité pour que les évaluations intergroupes s'améliorent et se généralisent, la situation de contact doit être initialement définie en tant que rencontre intergroupes et elle doit être plaisante. Les individus cibles qui sont l'objet des appréciations sont alors perçus comme prototypiques de leur catégorie et la généralisation peut se réaliser dans un sens favorable.

Tout ce qui précède ne doit jamais occulter l'analyse nécessaire des déterminants objectifs et du contexte social, et spécialement ceux qui résultent du système politique en place: il faut considérer les facteurs politiques en général et la politique de l'immigration en particulier, car elle ne manque pas d'infléchir la manière dont la population perçoit les groupes minoritaires. Ainsi le contact intergroupes doit-il être appréhendé en relation avec la propagande développée en arrière-plan dans la société élargie.

On a vu précédemment comment la question de l'intégration des minorités culturelles se pose désormais en termes de « multiculturalisme », lorsque le souci d'intégrer les subcultures dans la société élargie s'accompagne de la préoccupation de maintenir à chacune d'elles sa spécificité propre. Dans ce cas, l'assimilation prend une forme particulière: elle ne consiste pas à faire adopter aux différents groupes les valeurs et normes dominantes mais elle encourage le développement de cultures séparées et d'identités ethniques distinctes, comme l'explique Berry (1984). Dans une telle perspective, l'harmonie intergroupes s'établit, d'après Turner (1981), à partir de la création d'identifications communes et régulières. La préservation de la catégorisation interculturelle comporte le danger de maintenir latent le conflit intergroupes inhérent à la catégorisation sociale, mais elle présente l'avantage de ménager au sein des groupes concernés les bienfaits de ce conflit: le renforcement des valeurs morales, la satisfaction qu'occasionne le favoritisme intragroupe, l'amélioration des conditions d'élaboration des personnalités (qui disposent alors de solides modèles d'identification), l'accroissement de la solidarité intergroupes. Si les conditions antérieurement définies sont respectées, la communication entre les acteurs sociaux a des chances de s'améliorer et il devient intéressant de chercher à accroître les effets du contact. La connaissance des phénomènes cognitifs permet de définir quelques principes directeurs pour des interventions susceptibles d'aller dans ce sens. La recherche d'une série de buts supra-ordonnés procure un moyen efficace pour amener les

groupes étrangers à se construire des images favorables les uns des autres et à transformer leurs attitudes mutuelles: chaque groupe devient utile à l'autre dans l'objectif de la réussite commune. Dans cette situation où le conflit intergroupes disparaît, on encourt le risque que les nouvelles formations s'assimilent à un groupe unique qui les absorberait toutes et cette menace pour les identités de groupe fait surgir des réactions de réaffirmation des distinctions. Si on ménage à chacune des entités la possibilité de se singulariser à travers la prise de rôles distincts d'un groupe à l'autre, on évite les inconvénients de la différenciation intercatégorielle en même temps que l'on renforce les effets positifs du contact.

La coopération ne procure donc pas en soi la garantie d'améliorer les rapports intergroupes, et c'est spécialement vrai en cas d'échec: lorsqu'elle aboutit à un mauvais résultat, les groupes concernés s'attribuent réciproquement la responsabilité de l'échec et se transforment mutuellement en boucs émissaires: ce qui était initialement une compétition tourne en âpre conflit sous l'effet d'une coopération décevante, à moins que les individus disposent d'une explication satisfaisante qui ne s'élabore pas aux dépens du groupe étranger. Pour qu'elle ait des chances d'aboutir favorablement, la manipulation des relations en vue de susciter la coopération doit donc s'organiser dans des conditions cognitives spécifiées.

Les expérimentations provoquées nous renseignent sur les processus cognitifs en jeu dans la catégorisation sociale et sur la perception et la comparaison entre les groupes sociaux; dans ces situations de laboratoire, on élabore toutefois des variables épurées, de sorte qu'elles ne reflètent guère la complexité de la réalité sociale: que les sociétés se caractérisent par une dominance paysanne ou industrielle, elles comportent de multiples dimensions entrecoupées de catégorisation (sexe, religion, idéologie politique, statut socio-professionnel, etc.). Les ethnologues montrent déjà que dans les sociétés tribales le recours à l'entrecroisement des catégories permet le contrôle du conflit et en facilite la gestion. Certains expérimentalistes se sont employés à analyser le phénomène des catégories alternatives en situation intergroupes, comme on l'a vu précédemment, d'autres vont plus loin: ils introduisent des catégorisations expérimentales transitoires, espérant ainsi réduire la discrimination entre des groupes qui s'affrontent dans des conflits sociaux réels; mais les résultats obtenus

demeurant équivoques, il est délicat d'inférer à partir de là des préceptes qui serviraient un programme d'intervention sur les groupes ethniques.

Nous avons déjà évoqué la question des relations de statut entre les groupes en contact; Allport (1954) estimait que l'équité représente une condition favorable pour que le préjugé se réduise. Cela n'est pourtant pas évident et l'on peut dire de surcroît que dans la réalité sociale une situation d'égalité absolue entre divers groupes est quasi inimaginable. À partir du concept de statuts égaux, Cohen (1983) propose un modèle des « états d'espérance », d'après lequel on transformerait les attentes que les individus développent envers eux-mêmes et envers les membres des groupes étrangers, afin d'éviter les méfaits de la « prophétie d'auto-accomplissement » qui défavorise régulièrement les individus de bas statut. En assignant expérimentalement à ces sujets un niveau de compétence élevé, dans des groupes composés de participants de statuts hétérogènes, on contribue à susciter chez les uns et les autres des espérances évolutives envers ces sujets de bas statut. Un tel programme n'est pas dépourvu de risques: si la question de la généralisation des attitudes au-delà de la situation expérimentale se pose comme toujours, elle se complique ici des interprétations qui seront données à la réussite inhabituelle du groupe minoritaire. Le groupe pour qui la position de supériorité est familière risque d'éprouver le brusque changement de situation comme une injustice, ce qui peut l'amener à développer des facteurs de conflit dans le but de chercher à préserver son statut menacé.

On peut dire en résumé que certaines variables renforcent les effets du contact intergroupes, et par conséquent améliorent la communication: le succès des buts qui motivent les groupes en contact, celui de leur coopération, le croisement des appartenances catégorielles et la manipulation des états d'espérance.

Les procédés cognitifs intergroupes précédemment analysés agissent spécialement quand la catégorisation sociale est saillante, comme c'est le cas avec le contact. Il faut maintenant préciser en quoi et comment ces procédés s'activent en faveur de l'amélioration de la communication interculturelle. Au moment où les groupes se rencontrent, ils se donnent des impressions mutuelles sur les bases des caractéristiques saillantes qu'expriment leurs conduites respectives. Ces impressions peuvent se figer autour de traits sélectifs et stéréotypes, mais elles peuvent aussi se différen-

cier sur un mode dynamique et réaliste. Cette alternative détermine les échanges entre les groupes en présence. La connaissance sociale joue un rôle essentiel: les stéréotypes induisent des séries d'attentes à partir de quoi le sujet élabore des hypothèses que sa conduite ultérieure tend à confirmer. Snyder (1981) analyse les prophéties des stéréotypes et de l'« auto-accomplissement », en démontrant comment la conduite du sujet qui perçoit et l'interprétation de l'action cible, s'infléchissent sous l'effet des stéréotypes: au moment de la rencontre, plus un individu est considéré comme typique du groupe extérieur, plus les attentes envers ce groupe entravent les mécanismes informatifs lors du contact; l'analyse scrupuleuse des images que les groupes se donnent les uns des autres est donc nécessaire et elle doit précéder toute intervention sur leur contact.

En observant les attributions intra et intergroupes, Hewstone et Jaspars (1982, 1984) relient les stéréotypes aux images que chacun se donne des attributs dont sont respectivement porteurs les membres de l'intragroupe et ceux du hors groupe. Lorsqu'une conduite sociale viole un stéréotype, les sujets font l'économie de la dissonance résultant de la dérivation perçue entre l'acte et les caractéristiques personnelles de l'acteur en invoquant des facteurs situationnels pour rendre compte de cet acte imprévu. La manipulation d'une situation de contact doit donc multiplier les exemples à partir desquels on souhaite faire évoluer les croyances sur les groupes étrangers: si le contact est unique, les conduites qui se réalisent a cette occasion sont repérées comme autant d'exceptions; le jeu des attributions opère aussitôt l'habituelle répartition entre ce qui s'explique d'après les circonstances et ce qui résulte de l'organisation intrinsèque des individus, de sorte que le stéréotype incessamment se reconfirme, laissant les attitudes inchangées. Si l'on attend des résultats positifs du contact intergroupes, il doit concerner un large échantillon d'individus: les sujets « étrangers », non conformes aux attentes stéréotypées et qui apparaissent sous un jour favorable, n'ont guère de chances d'être perçus autrement que comme des événements exceptionnels lorsque leur cas ne se reproduit pas un grand nombre de fois.

Les principes qu'il serait bon de privilégier pour améliorer la communication entre les groupes sociaux s'appuient en définitive sur le maintien de la différenciation intergroupes et non sur une privation des identités de groupe. Mais cette différenciation doit être mutuellement établie, chaque groupe affirmant sa positi-

vité sur des séries de traits spécifiques tout en reconnaissant la positivité du groupe étranger sur d'autres séries. Si l'on envisage de promouvoir une éducation interculturelle, il faut en définitive former des agents de la communication chez qui, en premier lieu, est familière la rupture avec les images homogènes et monolithiques des groupes sociaux. On peut ensuite considérer que l'un des principaux modèles à privilégier, pour l'activité éducative en situation interculturelle, consiste à susciter et à développer des circonstances favorables à la division du travail, parmi des populations que réunit un objectif commun au sein du corps social. L'organisation de la différenciation et de la coordination des tâches, dans un tel projet commun où les rôles sociaux se séparent en se complétant, représente bien une pratique adéquate pour renforcer les structures identitaires: celles-ci se construisent dans l'interaction avec les objets, les individus et les groupes socialement situés. Il serait toutefois naïf, voire dangereux, de proclamer un tel point de vue sans prendre garde à la distribution des valeurs qui s'attache à la division du travail; ceci complique nécessairement les données de l'analyse, mais c'est un autre problème...

CONCLUSION

Des individus qui subissent ensemble certains déterminants de la vie physique et sociale participent nécessairement à la dynamique du groupe qui résulte de leur partage d'un sort commun. Le plus souvent les sujets n'ont pas une conscience claire de cette condition bien qu'elle leur procure les éléments cognitifs et motivationnels constitutifs de leur identité sociale et personnelle.

La division de l'environnement en divers systèmes catégoriels alimente donc les processus cognitifs de base d'après lesquels les êtres sociaux se situent mutuellement, en donnant un sens à leur action dans le monde. Un univers qui ne se régulerait pas d'après de telles opérations classificatoires n'est pas concevable. Les processus de valorisation sociale qui accompagnent régulièrement les catégorisations se caractérisent de leur côté par la mobilité: ils s'infléchissent dans des directions variables selon les exigences de la conjoncture socio-politique, et selon la propagande idéologique du moment; on peut donc imaginer qu'il est possible d'intervenir sur leur fonctionnement, avec une maîtrise d'autant plus grande que l'on connaît avec précision les composantes de ces processus.

Lorsque des agents sociaux envisagent de modifier les positions relatives de certains individus, ou de certains groupes, par rapport à d'autres individus et à d'autres groupes, dans le souci d'améliorer la condition qui leur est faite, ils s'emploient à manipuler empiriquement les phénomènes de l'intergroupes. Les éducateurs en milieu interculturel vivent cette situation.

Nous avons tenté d'illustrer la complexité des mécanismes psychosociaux en jeu dans les situations intergroupes, et l'on a pu voir comment la découverte par tâtonnements risque en ce domaine de déclencher des effets néfastes. Si le contact intergroupes est riche en possibilités, celles-ci peuvent concerner aussi bien le développement de l'hostilité et du conflit entre les populations en présence que la réduction de leurs stéréotypes négatifs mutuels et que l'aménagement d'une interdépendance visant la réalisation des buts communs qui pourraient les réunir.

La gestion des phénomènes de contact intergroupes requiert une grande prudence, elle exige la connaissance précise des mécanismes cognitifs que déclenche automatiquement la rencontre entre formations sociales distinctes. C'est ce que démontrent les données empiriques de la psychologie sociale. Il apparaît avec évidence que ces données sont aptes à avertir utilement les éducateurs formés dans la perspective d'une pratique interculturelle.

RÉFÉRENCES

ABOUD, F. et S. SKERRY, « The development of ethnic attitudes: a critical review », *Journal of Cross Cultural Psychology*, 1984, n° 15, p. 3-34.

ADORNO, T. W., E. FRENKEL-BRUNSWIK, D. J. LEVINSON et R. N. SANFORD, « *The authoritarian personality* », New York, Harper, 1950.

ALLPORT, G. W., « *The nature of prejudice* », Cambridge, Mass, Addison-Wesley, 1954.

AVIGDOR, M., « Étude expérimentale de la genèse des stéréotypes », *Cahiers internationaux de sociologie*, 14, 1953, p. 154-168.

BERGER, J., S. J. ROSENHOTZ et M. ZELDITCH, *Status Characteristics and Social Interaction, an Expectation States Approach*, New York, Elsevier, 1977.

BERRY, J. W., « Multicultural attitudes and education », in R. Samuda, J. W. Berry and M. Laferrière (eds.), *Multiculturalism in Canada: Social and Educational Perspectives*, Toronto, Allyn and Bacon, 1984.

BILLIG, M., « Racisme, préjugés et discrimination », in Moscovici, *Psychologie sociale*, Paris, PUF, 1984, p. 449-472.

CAMILLERI, C., « L'image dans la cohabitation de groupes étrangers en relation inégalitaire », *Cahiers internationaux de sociologie*, 1975, LVI, p. 239-254.

CAMILLERI, C., « La psychologie culturelle », *Psychologie française*, 30-2, juin 1985.

CODOL, J. P., « On the so called superior conformity of self behavior: twenty experimental investigation », *European Journal of Social Psychology*, vol. V, n° 4, 1975, p. 457-501.

CODOL, J. P., « *Semblables et différents, recherches sur la quête de la similitude et de la différenciation sociale* », atelier de reproduction de thèses, Lille, 1984a.

CODOL, J. P., « La perception de la similitude interpersonnelle: influence de l'appartenance catégorielle et du point de référence de la comparaison », *L'année psychologique*, 1984b, p. 43-56.

CODOL, J. P., « Comparability and incomparability between oneself and other: means of differentiation and comparison reference points », *European Journal of Cognitive Psychology*, vol. 7, n° 1, 1987.

COHEN, C. E., « Infering the characteristics of other people: categories and attribute accessibility », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 44, n° 1, 1983, p. 34-44.

COOK, S. W., « Interpersonal and attitudinal outcomes co-operating interracial groups », *Journal of Research and Development in Education*, 12, 1978, p. 97-113.

DESCHAMPS, J. C. et B. PERSONNAZ, « Études entre groupes « dominants » et « dominés », importance de la présence du hors-groupe dans les discriminations évaluatives et comportementales », *Information sur les sciences sociales*, (SAGE, Londres et Beverly Hills), vol. 18, n° 2, 1979, p. 269-305.

DESCHAMPS, J. C., « Social identity and relations of power between groups », in H. Tajfel (Ed.), *Social identity and intergroup relations*, Cambridge, Cambridge University Press, 1982, p. 85-98.

DOISE, W. et A. SINCLAIR, « The categorisation process in intergroup relations », *European Journal of Social Psychology*, 3, 1973, p. 145-153.

DOISE, W., « *L'articulation psychosociologique et les relations entre groupes* », Bruxelles, De Boeck, 1976.

DOISE, W., « Nouvelles recherches sur les relations intergroupes », *Psychologie française*, n° 30-2, juin 1985.

FANON, F., *Peau noire, masques blancs*, Paris, Seuil, 1971.

FESTINGER, L., « Théorie des processus de comparaison sociale », in *Psychologie sociale théorique et expérimentale*, in C. Faucheux et S. Moscovici (eds.), Paris, Mouton, 1954, p. 77-104.

HAMILTON, D. L. et R. K. GIFFORD, « Illusory correlations in inter-personal perception a cognitive basis of stereotypic judgments », *Journal of Experimental Social Psychology*, 12, 1976, p. 392-407.

HAMILTON, D. L., « A cognitive-attributional analysis of stereotyping », in L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 12, New York, Academic Press, 1979.

HEWSTONE, M. et J. JASPARS, « Explanations for racial discrimination: the effect of group discussion on intergroup attributions », in *European Journal of Social Psychology*, vol. 12, 1982, p. 1-16.

HEWSTONE, M. et J. M. F. JASPARS, « Intergroup relations and attribution processes », in Tajfel, *Social identity and intergroup relations*, Cambridge/Paris, Cambridge University Press. Maison des Sciences de l'Homme, 1982a.

HEWSTONE, M., *Attribution theory: social and functional extensions*, Oxford, Blackwell, 1983.

HEWSTONE, M. et M. F. JASPARS, « Social dimensions of attribution », in M. Tajfel (Ed.), *The social dimension*, vol. 2, Cambridge University Press, 1984, p. 379-404.

HEWSTONE, M. et R. BROWN (eds.), « Contact is not enough: criticisms and extensions of the contact hypothesis from an intergroup perspective », in *Contact and conflict in intergroup relations, Basil Blackwell, in press.*

KATZ, D. et K. M. BRADLY, « Racial prejudice and racial stereotypes », *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 1935, p. 280-290.

LAMBERT, W. E., « The effects of bilingualism in the individual », in P. W. Honndy (Ed.), *Bilingualism: Psychological, social and educational consequences*, New York, Academic Press, 1977.

LEWIN, K., *Resolving social conflicts*, New York Harper International Edition, 1967.

MEMMI, A., *Portrait du Colonisé, précédé du portrait du Colonisateur*, Paris, Payot, 1973.

PEABODY, D., « Group judgments in the Philippines: Evaluative and descriptive aspects », *Journal of Personality and Social Psychology*, 10, 1968, p. 290-300.

PEABODY, D., *National characteristics*, Cambridge University Press, 1985.

PETTIGREW, T. F., « Regional differences in anti-Negro prejudice », *Journal of Abnormal and Social Psychology* », 1959, p. 28-36.

RABBIE, J. M. et M. HORWITZ, « The arousal of ingroup-outgroup bias by a chance win or loss », *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 1969, p. 269-277.

SHERIF, M., *Group conflict and cooperation: their social psychology*, Routledge and Kegan Poul, London, 1966.

SHERIF, M. et C. W. SHERIF, « Les relations intra et intergroupes, analyse expérimentale », in Doise (ed.), *Expériences entre groupes*, Paris, Mouton, 1979, p. 15-58.

SHONBACH, P., *« Education and intergroup attitudes »*, London Academic Press, 1981.

SNYDER, M., « On the self-perpetuating nature of social stereotypes », in D. L. Hamilton (ed.), *Cognitive Processes in stereotyping and intergroup behavior*, Hillsdale (N. J.), Erlbaum, 1981.

TAJFEL, H., « Quantitative judgment in social perception », *British Journal of Psychology*, 50, 1959, p. 16-29.

TAJFEL, H., M. BILLIG, R. BUNDY et C. FLAMENT, « Social categorisation and intergroup behavior », *European Journal of Social Psychology*, 1, 1971, p. 149-178.

TAJFEL, H., « Social identity and intergroup behaviour », *Social Science Information*, 13, 1974, 1978, p. 65-93.

TAJFEL, H., *Differentiation between Social Groups*, « Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations », London, Academic Press, 1978a.

TAJFEL, H., *The social psychology of minorities »*, London, Minority Rights Group, 1978b.

TAJFEL, H., *Human groups and social categories*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981.

TAYLOR, D. M. et V. JAGGI, « Ethnocentrism and causal attribution in a south Indian context », *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 5, 1974, p. 162-171.

TAYLOR, D. M., *Ethnic stereotypes*, Montréal, Mc Gill University, 1979, mimeo.

TURNER, J. C., « Comparaison sociale et identité sociale : quelques perspectives pour l'étude du comportement intergroupes », in W. Doise (Ed.), *Expériences entre groupes*, Paris, Mouton, 1979.

TURNER, J. C., « The experimental social psychology of intergroup behaviour », in J. C. Turner and H. Giles (eds.), *Intergroup Behaviour*, Oxford, Blackwell, 1981.

TURNER, J. C., « Towards a cognitive redefinition of the social group », *Cahiers de psychologie cognitive*, 1, 1981, p. 93-118.

VAN KNIPPENBERG, A. F., « Status differences, comparative relevance and intergroup differentiation », in H. Tajfel (ed.), *Differentiation between groups*, London, Academic Press, 1978.

VAN KNIPPENBERG, A. F. et H. VAN OERS, « Social identity and equity concerns in intergroup perception », *British Journal of Social Psychology*, 23, 1984, p. 351-361.

VAN KNIPPENBERG, A. F., « Intergroup differences in group perceptions », in H. Tajfel (ed.), *The Social Dimension*, vol. II, Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

11

*La fonction de l'Autre: arguments psychosociologiques d'une éducation transculturelle**

BERNARD LORREYTE

LES RELATIONS INTERCULTURELLES: BREF DESCRIPTION DU CHAMP NOTIONNEL

La réflexion qui suit est le fruit d'une expérience de formateur dans le domaine de l'immigration, en particulier de plusieurs années de « sensibilisation-formation » de la population française aux problèmes migratoires et interculturels.

Notre appréhension des phénomènes culturels est essentiellement ethno-psycho-sociologique. Toute culture est conçue ici comme univers de significations partagées par un groupe donné (en grande partie socio-économiquement déterminé par sa place dans les rapports sociaux de production) et actualisées dans les pratiques et comportements quotidiens de ce groupe. L'observation porte donc sur des faits concrets liés à l'espace et au temps, les usages vestimentaires, culinaires, ceux de l'habitat, les attitudes corporelles, les modes relationnels, l'organisation familiale, etc., et sur les codes symboliques qui sous-tendent ces pratiques.

Enfin, la dynamique qui traverse toute culture d'un groupe donné doit être, à nos yeux, l'objet d'une attention privilégiée. Toute culture évolue, non seulement de manière dialectique, en fonction des modifications des conditions matérielles d'existence,

* Cet article a été publié originellement dans la revue *Éducation permanente*, n° 66, 1982. Nous remercions la direction de la revue d'en avoir autorisé la publication dans le présent ouvrage.

de la transformation de l'environnement naturel, mais également au contact d'autres ensembles culturels[1].

Les immigrés transplantés en France sont confrontés la plupart du temps à d'autres valeurs, d'autres comportements, ce qui entraîne des modifications plus ou moins profondes de leur propre mode de vie et du mode de conceptualisation de celui-ci.

Un point essentiel doit être ici souligné: toute situation d'acculturation (celle des immigrés n'en est qu'un exemple) est fondamentalement régie par un rapport de domination. Celui-ci ne se réduit pas simplement à la tendance hégémonique de la culture dominante mais s'exerce également dans les tentatives plus ou moins institutionnalisées des groupes dominants à définir les formes et contenus de l'expression culturelle « spécifique » des groupes opprimés[2].

Ce qui veut dire aussi qu'on n'existe pas culturellement en soi mais surtout dans le regard de l'Autre, surtout si cet Autre est culturellement dominant et représente un modèle d'identification plus ou moins obligé. Et dans ce dernier cas c'est bien le regard de l'Autre qui vous constitue comme « différent »[3]. Ceci ne doit pas conduire pour autant à une vision quelque peu mécaniste des emprunts culturels, à opposer plus ou moins systématiquement les cultures en présence et à ignorer, par conséquent, les processus de détermination réciproque, de similitude, d'adaptation et de réinterprétation. Car il est certain que la présence en France, depuis de nombreuses années, d'une population importante d'immigrés avec ses caractères culturels propres, n'a pas été sans effets en retour sur les réalités sociales et culturelles du « pays d'accueil ». La perspective interculturelle place son centre d'intérêt sur ces zones de contact, d'interférences, d'interaction, de conflits entre modèles culturels différents, conflits qui peuvent apparaître entre groupes en présence mais aussi traverser les groupes ou les individus concernés (par exemple, les jeunes d'origine immigrée pour lesquels modèle culturel du groupe d'appartenance et modèle culturel du groupe de référence peuvent être en relation conflictuelle).

Cette optique interactionnelle amène à considérer les situations de contacts culturels comme terrains privilégiés d'observation des mécanismes d'élaboration-réélaboration de cultures concernées. Et, en particulier, ceci conduit à observer les situations de communication entre individus ou entre groupes culturellement différenciés et les différents mécanismes psychosociologiques alors en jeu[4].

L'analyse qui suit porte sur un certain nombre de situations relationnelles entre immigrés et Français, telles que ces derniers ont pu les vivre, les ressentir, la plupart du temps dans leur cadre professionnel. Si certaines de ces situations relationnelles ont pu être directement observées par nous-mêmes, leur grande majorité a été retransmise dans les stages par les intéressés, de manière verbale ou non verbale (étant donné la démarche pédagogique de ces sessions de formation).

L'analyse centrée sur les problèmes de relations Français-immigrés porte sur des situations interculturelles typiques, à première vue. Mais il est clair dans notre esprit que cette analyse peut s'appliquer aux relations entre différents groupes socio-culturels d'une même société : jeunes, vieux, handicapés, fous, etc. Autant de groupes qui seraient intégrés dans une société traditionnelle et qui, dans nos sociétés modernes, sont de plus en plus clivés, soumis à des processus d'exclusion, de marginalisation, condamnés au statut de « minorités culturelles » (étant donné leur dévalorisation et leur difficulté d'accès aux lieux de production-diffusion des idéologies dominantes), objets enfin, de plus en plus, d'une gestion institutionnalisée spécifique (le « troisième âge » par exemple).

ÉLÉMENTS D'ANALYSE PSYCHOSOCIOLOGIQUE DES RELATIONS INTERCULTURELLES

Comme nous l'avons indiqué, nous nous adressons, dans nos actions de sensibilisation-formation, à des travailleurs français (personnels administratifs, agents communaux, personnels hospitaliers, travailleurs sociaux, animateurs socio-culturels, personnels des organismes H.L.M., etc.), à des groupes et des individus donc, qui sont amenés à rencontrer couramment des immigrés, dans l'exercice de leur profession.

Concrètement, la relation interculturelle recouvre essentiellement une relation interindividuelle (travailleur français/personne – parfois famille – immigrée) qui se déroule dans un contexte institutionnel français bien précis (hôpital, caisse d'allocations familiales, de sécurité sociale, préfecture, etc.).

La plupart du temps, la relation Français-immigré n'est ici qu'un cas particulier des relations normales entre une institution de services et ses usagers. Les problèmes interculturels recouvrent,

dans une première analyse, les problèmes de toute communication interindividuelle.

Nous privilégions deux notions: celle de « *contexte de la communication* » et celle de « *cadre de référence* ».

Le *contexte de la communication* n'est pas simplement le contexte réel, objectif, de la relation, mais surtout celui qui est perçu, intériorisé par les deux parties en présence. Plus précisément, il doit être appréhendé lui-même comme code, comme espace signifiant et déterminant d'un mode de relation entre l'institution et ses usagers.

L'observation révèle très rapidement que la relation à l'usager induite par la plupart de ces institutions est une relation inégalitaire, relation de dépendance ou relation de contrainte, en résumé, selon différents degrés, une relation de pouvoir. Les différents types de rapports qui peuvent ici exister, depuis la relation autoritaire ou répressive d'un contrôle administratif ou policier jusqu'à la relation d'assistance ou d'aide de l'institution de travail social ou de l'hôpital, ne sont que des modalités différentes d'un rapport de domination.

Cette relation de pouvoir vis-à-vis de tout usager sera renforcée à l'égard de l'immigré, constituant par là même une des formes concrètes du rapport global de domination exercé par la société française sur la population immigrée.

Un aspect du fonctionnement institutionnel paraît ici remarquable: ces types d'institutions (caisses de sécurité sociale, caisses d'allocations familiales, hôpitaux, bureaux d'aide sociale, etc.) se présentent de plus en plus comme des systèmes très structurés, extrêmement cloisonnés en services et fonctions. L'usager rentrant dans une telle institution se trouve confronté à une autre culture, à un nouveaux code dont la plupart des règles lui échappent... Pour lui, pénétrer dans cet univers, en quelque sorte étranger, constitue en fait une véritable déculturation... Mais plus grave, cette extrême spécialisation, ce cloisonnement interne des institutions de services, ne permettent plus de relations avec l'usager en tant que personne humaine globale.

Ce processus conduit à nier l'individu, comme personne à part entière, dans toute ses dimensions psychologiques, sociales, etc.

Ici, à la limite, l'individu n'existe pas... Existe tel problème relevant de la compétence de telle ou telle institution, de tel ou tel service, de tel ou tel spécialiste, etc. Ce cloisonnement inter à intra-institutionnel découpe a priori l'usager selon un certain nombre de problèmes spécifiques qui seront traités de cette même manière. Il n'est pas rare en France de rencontrer aujourd'hui des individus ou des familles qui sont pris en charge par plus de dix travailleurs sociaux différents.

Un tel morcellement culmine à l'hôpital où l'adage en vigueur semble bien être « à chaque organe son service ou son spécialiste »[5]! Déshumanisation ici d'autant plus grave que la relation thérapeutique est de plus en plus médiatisée par une technologie sans cesse plus sophistiquée. Cette situation, source de désarroi pour tout usager devient parfois traumatisante pour l'immigré car une telle manière de cloisonner les problèmes est souvent étrangère à sa culture et il sollicite presque toujours, au-delà d'un problème spécifique, une aide bien plus globale en fonction de ses difficultés d'existence tant sur plan familial que social, juridique ou économique...

Le *cadre de référence*, quant à lui, est en quelque sorte la « grille de lecture » (de manière plus imagée, les « lunettes culturelles ») au travers de laquelle tout individu appréhende le réel. Brièvement, il renvoie à l'ensemble des conditionnements dont l'individu a pu être l'objet durant son histoire personnelle et, en particulier :

– aux effets structurants de l'éducation familiale, scolaire et de toutes les expériences successives de socialisation ;
– aux effets structurants du milieu socio-culturel d'origine, des groupes d'appartenance et de référence, passés et actuels ;
– aux effets structurants des expériences concrètes de l'individu dans sa vie privée, professionnelle, etc. ;
– enfin, aux effets structurants des idéologies dominantes de la société (ici le rôle prépondérant des médias).

Une des difficultés majeures de la communication humaine réside :

– d'une part, dans l'*absence d'identité* totale des cadres de référence ;
– d'autre part, dans l'existence latente et le *fonctionnement non conscient* pour le sujet, de son propre cadre de référence.

Pour souligner les problèmes de communication liés à ces différences de cadres de référence, nous citerons quelques exemples, extraits de faits réels:

– dans les organismes H.L.M., il est fréquent de se plaindre de certains comportements de familles immigrées: lavage du parquet à grande eau, jet des ordures par la fenêtre... autant de comportements qualifiés « d'aberrants », de « sauvages », etc. Pourtant tous ces comportements, inadaptés dans la cité H.L.M., ont leur logique dans un autre contexte: le milieu rural d'origine où en particulier l'habitat est conçu horizontalement, de plain-pied avec la nature environnante[6];

– le non-usage de la baignoire par certaines familles maghrébines immigrées leur vaut d'être qualifiées de « sales »; ici aussi autre méconnaissance: celle du Hammam d'une part et d'autre part de la suspicion qui entoure, au Maghreb, toute eau stagnante dans la mesure où effectivement, dans cet autre contexte, l'eau croupie est dangereuse[7];

– combien de travailleurs sociaux se plaignent de l'absence de ponctualité des immigrés: « On leur fixe un rendez-vous. Ils sont d'accord. Mais ils viennent l'après-midi au lieu du matin, ou le lendemain ou trois jours après ». Autre incompréhension. Au-delà des conditions d'existence des immigrés, qui ne leur permettent pas toujours une disponibilité suffisante, l'opposition concerne ici deux conceptions du temps: d'un côté, temps élargi, cyclique du monde rural, de l'autre, temps linéaire, morcelé, entièrement rythmé dans la société industrielle par les horaires du travail salarié;

– un immigré dont la femme a été maltraitée par un voisin se rend le lendemain du conflit, au commissariat de police et demande à l'agent de service d'intervenir. Face à l'immigré, de plus en plus désorienté et qui ne cesse de réitérer sa demande, l'agent répondra aussi inlassablement: « Oui, ou non, est-ce que vous déposez une plainte? ». À la fin, l'immigré quittera le commissariat, mécontent et convaincu qu'autorité et justice sont décidément absentes de notre société. Opposition entre une société de culture orale où les litiges sont souvent réglés par un membre de la communauté qui a acquis par sa longue expérience, sagesse et autorité, et une société de l'écrit où tout règlement de conflit implique de lourdes procédures administratives et judiciaires;

– dans un organisme de logement social promesse est faite à un immigré qu'il aura bientôt un logement H.L.M. L'immigré revient quelques jours plus tard avec ses valises. Il a quitté son

ancien logement et a tout déménagé. L'employé désemparé aura beau expliquer que ce n'est pas encore décidé, que les procédures sont longues, qu'il faut attendre deux, trois mois, il sera perçu « de mauvaise foi ». Ici a été sous-estimé le poids de la parole donnée dans une société de tradition orale[8];

– le dernier exemple est celui de l'hôpital où les infirmières, surtout dans les services de maternité, déplorent les comportements des familles immigrées: « Quand une femme accouche, toute la famille débarque, ils sont très nombreux, font beaucoup de bruit, ils s'installent dans la chambre et ne veulent plus partir », etc. Ici, toute la distance entre une société rurale traditionnelle où le groupe entier prend en charge les grands événements de l'existence de ses membres (naissance, mariage, mort,...) et une société urbaine-industrialisée où ces mêmes événements sont de plus en plus gérés par des spécialistes, extérieurs à la famille.

Tous ces comportements d'immigrés, jugés le plus souvent comme « aberrants », nous sont pourtant relativement peu « étrangers » car ils appartiennent en grande majorité à la culture rurale, par conséquent à la société française très récente. Comportements encore familiers pour certains Français mais de plus en plus dévalorisés, refoulés de la conscience collective dans notre société moderne[9].

Autre point qui nous paraît remarquable dans la relation Français-immigrés et, sans doute, dans toute relation interculturelle: le *corps* semble tenir une place centrale, immédiate, dans la relation, ceci pour deux raisons essentielles:

– la communication non verbale apparaît déterminante, sinon prépondérante dans toute relation humaine. Par exemple, avant qu'un immigré ait pu formuler la moindre parole au guichet d'une quelconque institution, il sera déjà étiqueté « immigré », « arabe », etc., avec toutes les connotations plus ou moins dévalorisantes qui en découlent[10];

– la relation Français-immigrés semble très souvent mettre en jeu les dimensions imaginaires, fantasmatiques d'un « vécu corporel » (corps individuel, groupal, institutionnel ou social).

Très souvent les participants à nos sessions de formation résument les difficultés de leurs relations aux immigrés à ceci: « Le véritable problème c'est l'absence de langue commune ». Ceci nous apparaît le plus souvent comme une tentative de justification,

de rationalisation à l'endroit de ce qui fait effectivement problème et qui surgira d'ailleurs, ultérieurement selon des registres beaucoup plus irrationnels, affectifs. On aura alors, à propos des immigrés, des discours du type: « Ils sont sales... mal habillés... apportent des maladies... sont plus fragiles... savent pas se soigner... ont une drôle d'odeur ou sentent mauvais... sont super-virils... tous des violeurs... mangent pas comme nous... pensent qu'à la musique et la danse... etc. ».

Ainsi, le *corps* (dans ses apparences et dans ses usages) semble bien être *le lieu privilégié d'appréhension de l'Autre*, l'élément déclencheur de l'*angoisse* face à la différence... Aussi, pourrait-on se demander si la relation (la fameuse « distance ») interculturelle ne se ramènerait pas fondamentalement au tabou du contact corporel, au risque du « corps à corps » (celui du coït? ... celui de l'agression meurtrière?...) Ne renverrait-elle pas aux fantasmes, aux angoisses de morcellement de l'identité corporelle propre (elle-même constitutive du Moi)[11]?

Cette référence corporelle nous semble extrêmement intéressante à explorer dans toutes ses dimensions symboliques car elle nous paraît désigner un champ d'articulation particulier du réel et de l'imaginaire, du psychologique et du politique, de l'économique et du culturel. Dans ce sens, quelques pistes s'offrent ici à notre réflexion:

– les discours et pratiques concernant les immigrés ne baignent-ils pas dans une symbolique du dehors et du dedans?...: introduction, expulsion, assimilation, etc.;

– si les emplois occupés par les immigrés sont la plupart du temps des emplois pénibles et peu rémunérés, ne sont-ils pas surtout des emplois dévalorisés, dégradants, sales: ramassage des ordures, services de nettoyage, travaux dans les tranchées, dans les mines?... On peut aller plus loin et se demander si, à force d'être associé, assimilé à ce qui apparaît de plus en plus comme un tabou dans notre société, la merde, l'immigré n'en devient pas lui-même tabou...;

– les idéologies et les discours racistes ne mettent-ils pas surtout l'accent sur certaines images du corps, certains usages corporels?...;

– la peau (la couleur de la peau) comme signifiant majeur de l'Autre, de l'Étranger, ne renvoie-t-elle pas aux racines affectives, inconscientes de l'enveloppe, de la « frontière corporelle »?... (ce

qui peut être mis en relation avec une certaine pathologie migrante de la peau, de la surface corporelle, symboliquement « pathologie » du contact)[12];

– l'idéologie du « seuil de tolérance »[13] qui fait florès en France, depuis quelques années, et qui justifie de multiples mesures ségrégatives dans le domaine du logement social ou de l'école, relève, à notre avis, du même registre. Cette notion véhicule une image de la société identifiée à un corps (le « corps social »), relativement homogène, pour ne pas dire « pur », qui serait agressé, envahi pour un corps étranger, sorte de microbe ou de virus.

Dans notre propre champ d'intervention, nous avons pu repérer ce sentiment de « faire corps », cette « fiction d'identité » à deux niveaux. Au niveau du *fonctionnement institutionnel* tout d'abord et, par exemple, dans la relation des stagiaires, à leurs institutions employeurs: relation d'identification, relation fusionnelle, qui maintient dans une quasi-opacité la division sociale du travail, les statuts et rôles de chacun, les réseaux de pouvoirs, l'inscription de l'institution dans un champ de déterminations économiques, sociales et politiques plus larges. Ce sentiment de faire corps ici avec l'institution entraînera de la part des travailleurs, soit des attitudes strictement professionnelles (du type: « Pour moi, ici, il n'y a que des usagers »), soit des attitudes du type humanitaire où la relation Français-migrant se ramènera à une relation de personne à personne abstraite de toute réalité sociale. *Grosso modo,* on peut dire ici, que la méconnaissance chez le travailleur français du phénomène migratoire et de la situation des immigrés est à la mesure de sa méconnaissance de l'institution et de la réalité sociale française dans laquelle il est lui-même inscrit.

Un autre aspect, concernant le fonctionnement même de ces institutions, paraît ici remarquable. Très souvent, celles-ci mettent en place un « service d'accueil ». Le dispositif d'accueil délimite le seuil même de l'institution, l'espace du dehors et celui du dedans. Si, plus ou moins officiellement, l'accueil a ici pour fonction de soulager l'angoisse de l'usager, il semble bien qu'il ait surtout pour fonction implicite d'endiguer l'angoisse de morcellement du « corps institutionnel » lui-même.

Dans un premier temps, le dispositif d'accueil va permettre – mais en deçà du seuil institutionnel – que se décharge l'angoisse, la détresse de l'usager, sa parole singulière.

Dans un deuxième temps, le dispositif opérera un tri, une réduction, une traduction de la situation personnelle et globale exposée en problèmes bien spécifiques, conformes aux règles du code institutionnel, problèmes susceptibles ou non d'être alors traités par tel service de l'organisme.

Barrage à l'angoisse et filtre des paroles individuelles et sociales, le dispositif d'accueil semble bien être là comme système de défense pour préserver l'identité imaginaire du « corps institutionnel »[14].

Autre repérage de la fiction corporelle : au niveau du *groupe en formation lui même* : les attentes et les discours des stagiaires qui véhiculent très souvent une entité « immigrée » (« les immigrés ») révèlent, à l'analyse, être soutenus par le sentiment imaginaire de faire corps, par une sorte d'illusion groupale dans « l'ici et maintenant » de la formation. Tout se passe comme si la dissolution de la Différence, de l'Autre, dans l'entité « les immigrés » ne se soutenait inversement que d'un sentiment de l'Identique au niveau d'une autre entité : « Nous, les Français »... Tous ceux qui ont observé la dynamique d'un groupe restreint (surtout quand celui-ci est centré sur lui-même comme dans le « groupe de diagnostic ») ont été confrontés à l'émergence de cette illusion où le groupe se perçoit homogène et autosuffisant, comme engendré de lui-même : fantasmes de parthénogenèse qu'illustre bien le mythe de Phénix. Remarquons au passage que ceci constitue l'ingrédient fantasmatique essentiel de toute idéologie raciste : l'idée d'une pureté de la race présuppose en effet l'idée plus ou moins fantasmatique d'un auto-engendrement. Il faut par ailleurs s'arrêter sur ces formes de généralisation abusive, de catégorisation qui se manifestent en général dans le discours, par les articles définis : *les* immigrés, *la* femme, etc.[15].

Tout groupe plus ou moins constitué peut en être victime : il s'agit souvent dans ce cas, de la part d'un appareil d'État, d'une tentative de contrôle institutionnel d'un groupe qui fait socialement problème (la notion technocratique « la seconde génération immigrée » en est un exemple). Mais tout groupe, plus ou moins constitué, peut être lui-même le sujet de sa catégorisation. Toute minorité, pour combattre l'oppression dont elle est victime, tend à s'affirmer, à délimiter son territoire, à définir des critères d'appartenance ou de non-appartenance, bref à se constituer en Identité spécifique et exclusive. Cette affirmation d'identité repose sur un double processus ségrégatif :

– réduction de tout particularisme, de toute différence interne et homogénéisation donc à l'intérieur du groupe.
– exclusion, rejet de tout ce qui lui est extérieur, de tout ce qui ne correspond pas aux critères d'appartenance.

La minorité obéit ainsi à une logique totalitaire, elle tend à s'instaurer en nouvelle majorité, en nouvel État en puissance. Certains groupes féministes dont le discours totalitaire sur « *les* femmes », offrent un éclairage saisissant de ce processus dialectique.

Faut-il dès lors considérer la discrimination comme processus réversible, récurrent et, partant de là tout lieu de Pouvoir comme inassignable[16] ?

Dans cette exploration de la « fiction d'identité » il serait possible de poursuivre l'analyse et de l'étendre par exemple au « corps social » tout entier. Il semble, en effet, que le cloisonnement et l'isolement croissants des individus et des groupes dans notre société s'accompagnent d'une tentative de « massification culturelle » tendant à reconstituer dans l'imaginaire collectif une identité culturelle « nationale » Entreprise d'homogénéisation, d'uniformisation culturelle qui serait le pendant nécessaire de ce processus d'atomisation croissante des groupes et des individus[17]. Les effets d'un tel double processus sont loin d'être mineurs : ce sont des effets d'occultation des particularités différentielles, des inégalités sociales, des conflits de classe, des contradictions internes, etc.

Si on observe un certain nombre de situations conflictuelles entre populations françaises et immigrées, on peut formuler quelques remarques et avancer une nouvelle hypothèse.

Tout d'abord – froide nécessité économique oblige –, tant que l'immigré reste réduit à une pure force de travail, il ne pose pas de problèmes ; c'est-à-dire tant qu'il reste clôturé dans la sphère de la production, dans un espace bien clivé, réservé, sans possibilité de contact en dehors de l'usine, avec les autochtones. L'espace d'un grand nombre d'immigrés s'est souvent réduit, pendant de longues années, au trajet usine-foyer. Autrement dit, du point de vue de la société dite « d'accueil » (et pas seulement dans l'esprit des patrons exploiteurs) l'immigré idéal c'est l'immigré qu'on ne voit pas, c'est « l'immigré clandestin ». Les immigrés

commencent à déranger à partir du moment où ils accèdent à une certaine visibilité sociale. Ils existent soudain : dans la rue, dans le métro, au marché, à l'école, comme voisins de palier, etc.

Apparaissent alors, parfois, des phénomènes d'intolérance ou de rejet plus ou moins violents en particulier dans les cités H.L.M. Précisons tout de suite qu'aucune corrélation n'a jamais pu être établie entre ces phénomènes de rejet et le nombre d'immigrés présents, ce qui suffit à ôter toute prétention scientifique à la notion de « seuil de tolérance ». Un certain nombre de causes ont pu être dégagées (facteurs socio-économiques, cadre architectural, type d'habitat, environnement social et culturel, etc.) mais les facteurs psychosociaux nous semblent avoir été quelque peu sous-estimés. Notre hypothèse est la suivante : les phénomènes d'intolérance, dans ces situations de cohabitation Français-immigrés seraient fonction de la *dynamique de l'identification sociale* des groupes en présence. Précisons tout de suite deux points :

– tout d'abord cette dynamique recouvre moins un processus réel de mobilité sociale et culturelle que la représentation que le groupe concerné a de cette mobilité ;

– ensuite, cette dynamique recouvre moins une intégration de valeurs et comportements du groupe modèle de référence que le rejet, pour ne pas dire le refoulement, des valeurs et comportements du groupe socio-culturel d'origine[18].

Avec quelle population française, les immigrés sont-ils amenés à coexister, en particulier dans les cités H.L.M. ?

– une population en général extrêmement instable, précarisée sur le plan socio-économique ;

– des groupes sociaux relativement destructurés, déracinés, produits souvent eux-mêmes, de toute une série de migrations internes ;

– des groupes dont le statut culturel est pour le moins incertain (ni culture rurale, ni culture ouvrière urbaine, ni culture bourgeoise,...) et qui sont exclus de toute participation à l'élaboration des codes sociaux, symboliques, réduits le plus souvent à la consommation de modèles conçus ailleurs[19] ;

– en résumé, des groupes sociaux d'une identité sociale extrêmement fragile, à mi-chemin entre un univers socio-culturel la plupart du temps rejeté, refoulé, et un univers de référence qui reste inaccessible ou qui ne se livre qu'au travers de formes culturelles dégradées, véhiculées par les grands médias.

C'est sur cette fragile identité sociale que va jouer la présence d'une population immigrée. Ce n'est pas seulement parce que la proximité des immigrés, groupe socialement dévalorisé, risque, comme par contagion, d'amalgamer le groupe autochtone dans une même image sociale négative, mais surtout parce que leur présence risque de menacer le fragile équilibre d'une *économie psychique*. Dans ce sens, plus un groupe sera dans un rapport imaginaire à ses conditions réelles d'existence (autrement dit plus il sera en position de rejet par rapport à ses origines et mû par une dynamique d'identification à un groupe dominant de référence) et plus seront violents les phénomènes d'intolérance et de rejet à l'égard des immigrés[20]. L'immigré, dans ce cas-là, sorte de « miroir brisé », vient réintroduire du réel là où ça tentait, tant bien que mal, de fonctionner sur un mode imaginaire.

Ceci nous amène à penser que la compréhension de toutes les formes d'intolérance dont le racisme n'est qu'une manifestation particulière, passe par une compréhension des processus d'aliénation individuelle et collective. Et ici, les interprétations socio-économiques, plus ou moins « marxisantes » du racisme nous paraissent quelque peu insuffisantes. Démasquer le racisme comme idéologie répandue par les classes dominantes pour perpétuer leur domination n'explique pas pour autant l'efficace de l'idéologique en la matière.

À notre avis, les thèses racistes ne peuvent rencontrer un tel écho, connaître une telle ampleur au point de fonder, comme l'histoire nous l'a montré, tout un système politique, si elles ne trouvent pas un ancrage dans l'affectif d'une société.

Dans ce sens, les « flambées racistes » devraient être appréhendées comme émergences – dans des conditions historiques données –, d'un état préexistant, diffus et latent dans la société. Ce qui signifie aussi que le racisme en tant que tel ne doit pas être dissocié de toutes les formes de l'intolérance, la différence ici étant moins de nature que de degré.

S'interroger aujourd'hui sur la place et la fonction de « l'Arabe » dans notre inconscient collectif, c'est s'interroger plus généralement sur la place et la fonction de l'Autre dans l'économie psychique d'un groupe social déterminé à un moment historique donné[21].

En résumé, nous pourrions resituer cette approche psychosociologique des relations interculturelles de la manière suivante:

1. Tout se passe comme si l'appréhension de l'Étranger, de l'immigré, de l'Autre en tant que tel, était essentiellement fonction d'un sentiment illusoire d'identité au niveau individuel, groupal, institutionnel, voire national;

> – *le sentiment de l'Autre, du Différent ne se soutiendrait ainsi que d'un sentiment du Même, de l'Identique* – (la constitution de l'entité « Les Immigrés » n'est rendue possible qu'à partir du vécu illusoire d'une autre entité « Nous, les Français »).

2. À partir de là, l'Autre (menace potentielle de cette identité illusoire) sera nié:

> – soit, on occultera sa différence par identification à soi: on *assimile* le corps étranger;
> – soit, on affirmera sa différence comme différence dévalorisante, dégradante et justifiant toute *ségrégation* envers lui[22].

3. Autrement dit, la négation de l'Autre, l'intolérance envers toute différence seront à la mesure du degré de refoulement des différences (et donc aussi des conflits) au sein même des individus, des groupes, des institutions, et sans doute, d'une nation toute entière.

Du point de vue de l'économie psychique individuelle ou groupale, tout se passe comme si pour pouvoir exister sur un mode imaginaire, Soi avait besoin de l'existence d'un Autre, tout aussi imaginaire. Mais l'Autre ne peut assumer cette fonction justement que s'il reste dans l'imaginaire. Il devient menaçant dès lors qu'il apparaît dans toute sa réalité. *L'Autre idéal, c'est l'Autre qui n'existe pas.*

QUELLE FORMATION AUX RELATIONS INTERCULTURELLES?

Nous avons brièvement relaté jusqu'ici quelques enseignements retirés d'une expérience de formation. Nous essaierons de montrer comment nous tentons de le réinjecter dans notre pratique de « sensibilisation » des populations françaises. Le terme même de « sensibilisation » apparaît ici quelque peu surdéterminé: aborder les problèmes interculturels, les phénomènes d'intolérance et de racisme, c'est effectivement pénétrer dans un domaine

« sensible », ce qui ne va pas sans froisser parfois les sensibilités des uns et des autres.

La manière dont les participants abordent ces stages est loin d'être claire : sentiments mêlés de désir, de culpabilité, de résistance (dans la mesure où toute quête d'un savoir sur l'Autre présente toujours un risque de révélation de Soi) qui contribuent à créer un climat relativement émotionnel où l'irrationnel, l'affectif profond surgissent parfois brusquement[23]. La parole dans ces stages, ce qui s'y dit, n'est pas sans évoquer le jeu de cache-cache auquel se livrent, dans tout texte personnel, sujet de l'énonciation et sujet de l'énoncé.

Ici aussi le Sujet apparaît dans le lapsus, l'acte manqué, dans la dénégation bien connue : « Je ne suis pas raciste *mais*... »[24].

Mais si le déroulement de ces stages rappelle parfois certains « groupes de développement personnel », il ne faut jamais perdre de vue que les participants ne sont pas venus, a priori, pour « ça ».

La demande institutionnelle officielle est au contraire sans ambiguïté : « nous avons des problèmes avec *les* immigrés. Dites-nous comment s'y prendre avec *eux* pour qu'on puisse mieux *les* gérer ».

Toute réponse de formation qui entérinerait une telle demande, se condamne à ne pouvoir que renforcer les préjugés et stéréotypes existants.

L'approche des problèmes ne peut être frontale, encore moins évaluative et moralisante, mais à notre avis, indirecte, biaisée, empruntant des chemins de traverse.

La démarche de *conscientisation* que nous préconisons pourrait s'illustrer dans ce dialogue entre formateur et participants.

« Parlez-nous d'*eux*, dites-nous comment *ils* sont !...
– Vous me demandez de parler des *autres* ? Me voilà donc obligé de parler de *vous* »[25].

Ce qui nous a amenés à définir notre démarche pédagogique comme étant sous-tendue par une « *stratégie du détourne-*

ment ». Ceci ne peut se saisir qu'en fonction de deux cadres d'analyse :

– celui concernant le phénomène migratoire, où nous concevons l'immigration comme un « miroir grossissant », un puissant révélateur de notre société dans tous ses domaines ;
– celui de notre approche psychosociologique des relations interculturelles.

Pourquoi stratégie du détournement ? Parce que dans chaque session nous commençons effectivement par parler surtout des immigrés et nous achevons en parlant surtout du groupe ici et maintenant, de l'institution concernée et de la société française.

Plus précisément, en référence à notre propre cadre d'analyse de l'immigration, nous allons faire jouer à la situation migratoire sa « *fonction-miroir* », sa fonction d'analyseur de la société française. Parler de l'immigré ici ne sera pas parler d'une marge de la société française mais bien au contraire, parler du cœur de cette société, de son fonctionnement intrinsèque. Ce sera parler aussi de son devenir car le sort réservé aujourd'hui aux immigrés préfigure, comme nous pouvons le vérifier tous les jours, l'évolution économique, sociale et culturelle de la société française toute entière.

Ceci signifie que l'analyse du phénomène migratoire (sous les angles historiques, économiques, sociologiques, politiques...) sera chaque fois partie prenante d'une analyse semblable du système capitaliste occidental dans ses dimensions nationales ou internationales.

Cette analyse permettra en particulier de démystifier un certain nombre de prétendues spécificités des immigrés. En effet plusieurs problèmes considérés comme caractéristiques des immigrés sont en fait très souvent les mêmes que ceux que rencontrent des Français soumis à des conditions socio-économiques d'existence identiques.

La deuxième phase, « sensibilisation psychosociologique aux relations interculturelles » sera centrée sur le groupe en formation lui-même. Il s'agit, à partir d'un certain nombre d'exercices psychosociologiques sur les problèmes de communication, de faire apparaître les cadres de référence individuels, les préjugés et stéréotypes, etc. L'expérimentation dans et par le groupe d'un

certain nombre de situations de communication sert ici un de nos objectifs : interroger l'illusoire identité du groupe lui-même et, au-delà de lui, celle de l'institution représentée.

Le travail d'analyse aura alors essentiellement pour objectif d'amener chaque « stagiaire » à identifier sa position effective dans l'institution, à définir ses statuts et rôles, et décrypter le fonctionnement réel de l'institution (hiérarchie, division du travail, réseaux des pouvoirs contre pouvoirs, circulation de l'information, etc.) et, enfin, à resituer l'organisme tout entier dans sa réalité sociale plus globale.

Dans la troisième phase, « approche des pays et cultures d'origine », il s'agit pour nous d'introduire le groupe en formation dans une perspective de relativité culturelle, de déconstuire son regard ethnocentriste.

Mais ce mouvement de décentration culturelle ne consiste pas simplement dans un déplacement géographique d'une aire culturelle française dans une aire culturelle maghrébine, par exemple. Il s'agit aussi et surtout de resituer toute culture dans sa dimension dynamique, c'est-à-dire fondamentalement dans sa dimension historique.

Il s'agit en fin de compte de faire apparaître que l'Autre (l'immigré mais aussi bien l'enfant, l'homme ou la femme, l'homosexuel, le fou, etc.) est déjà là, depuis toujours (origine perverse polymorphe de l'Être), que la différence « travaille » tout individu, tout groupe, qu'elle ne se situe pas uniquement sur une ligne de séparation, de discrimination entre groupes constitués mais qu'elle est surtout *transversale* aux individus et aux groupes...

Une comparaison par exemple entre l'immigration d'aujourd'hui et les migrations internes de la France du XIX[e] siècle, nous paraît ici judicieuse. Nous utilisons très souvent un film traitant de l'évolution des structures familiales en Méditerranée. Un des intérêts entre autres, de ce document est de situer tous les enjeux du passage d'un type de société traditionnelle basée sur la famille à une société industrialisée basée sur le travail.

Ici cette transition, cette histoire en train de se faire en Méditerranée, sera l'occasion de réfléchir sur un processus historique identique qui est en train de s'achever en France.

De même que l'immigré n'était pas en marge de la société mais au centre de son fonctionnement, de même l'histoire actuelle de certains pays dits « en voie de développement » est aussi notre histoire récente et actuelle.

En fait ce sont les phénomènes de « *développement-sous-développement* » que nous amenons ici à être interrogés dans leur *interdépendance* et l'idée de « progrès » dans toute sa relativité.

Quelques exemples:

– La comparaison de la société traditionnelle méditerranéenne et de la société industrielle française permettra de remarquer par exemple: que l'industrialisation et l'apparition du salariat ont favorisé une certaine émancipation de la femme en lui permettant une relative indépendance financière, mais que le type de développement économique et social occidental a déstructuré les groupes familiaux et sociaux, qu'il tend de plus en plus à désagréger le tissu social... (une comparaison entre une société relativement homogène et intégrée où chacun, jeune, vieux, handicapé, etc., est partie prenante à part entière et l'évolution de la société française de plus en plus exclusive et ségrégative vis-à-vis de catégories sociales de plus en plus larges, pourra ici être éclairante...).

– La comparaison entre des sociétés dites « archaïques », où le corps et la parole ont une place privilégiée et une société française, dite « développée »: où, par exemple, de plus en plus de gens payent de plus en plus cher pour pouvoir se rencontrer, se parler, se toucher, s'exprimer, etc.; où un célèbre club de voyages vend des vacances en Afrique avec, comme unique programme sur ses affiches publicitaires: « parler », « manger », « boire », « rire », « dormir », etc., permettra de battre en brèche une certaine idée occidentale du progrès et les sentiments de supériorité qui en découlent.

Cette *mise en perspective historique* et *interculturelle* sera un préalable nécessaire à l'*interrogation* que nous introduisons alors sur la notion d'*identité culturelle* nationale française. L'analyse qui sera menée tentera de faire apparaître comment une telle *idéologie figé, naturaliste* une réalité *plurielle*, dynamique, contradictoire, conflictuelle, comment l'idée de « culture nationale » n'est souvent que le travestissement de « cultures Nationalisées ».

Elle tentera aussi de mettre à jour toutes les dimensions imaginaires, mythiques d'un tel sentiment d'identité culturelle nationale, de révéler toute la relativité des vécus individuels de la culture française selon que l'on est de Paris, Brest ou Montpellier, selon que l'on est de telle classe sociale ou de telle autre, selon son degré d'instruction, sa profession, son âge, son degré d'intégration à la société, etc.

Comme on le voit, une telle démarche pédagogique apporte bien entendu un certain nombre d'*informations* aux « stagiaires ». Mais elle *dé-forme* plus qu'elle n'in-forme, elle *interroge* beaucoup plus qu'elle ne répond. Elle détourne en quelque sorte les attentes, le regard quelque peu exotique, voyeuriste (du type: « dites-nous l'identité de l'*immigré, sa culture* ») vers une interrogation sur le groupe ici et maintenant, l'institution concernée et sur la société française toute entière.

Elle s'efforce d'*introduire au relativisme* de toute culture et, au-delà, de la « réalité » elle-même: réalité nécessairement construite car résultant de l'appréhension du Réel au travers d'une certaine grille de lecture culturelle.

Elle cherche à réduire la part d'étrangeté, d'insolite de certains comportements, de faire apparaître des similitudes là où étaient perçues des différences et vice versa, d'introduire enfin à l'approche différentielle et singulière de chaque situation, de chaque individu, de chaque relation, etc.

Sur un plan psychologique, elle tente de *décristalliser* les cadres de référence individuels, elle cherche à introduire *du jeu* dans les systèmes de représentations plus ou moins figés.

La dynamique psychologique que nous cherchons à instaurer est la suivante:

– mouvement d'un maximum de certitudes et minimum *de relativité* vers un minimum de certitudes et maximum de relativité.
– mouvement d'un sentiment d'identité., Une harmonieuse figée, naturelle vers un *sentiment d'identité plurielle, contradictoire, dynamique, sociale*;
– *enfin mouvement d'une attitude d'apprébension de l'Autre vers une attitude d'interrogation sur Soi.*

NOTES

1. Cette approche nous amène à prendre nos distances par rapport aux conceptions quelque peu académiques et fétichisées des phénomènes culturels, qui inspirent encore trop souvent les débats autour de « culture d'origine des immigrés » et « culture du pays d'accueil ».
2. Dans cette optique, on peut s'interroger sur la pertinence du concept « d'enculturation ». En quoi la socialisation d'un enfant de milieu rural, sa scolarisation par exemple, ne correspond pas à une situation d'acculturation? Le rapport de domination pouvant être ici repéré au moins à deux niveaux: rapport milieu culturel de l'école/milieu culturel, d'origine et rapport adultes/enfant.
3. En 1979, dans une école du XVIII[e] arrondissement de Paris, premier jour de classe en CE2. L'institutrice fait l'appel. Un enfant immigré, à l'appel de son nom répond « merde ». « — Pourquoi tu me réponds ça? — C'est pour vous dire que je suis Algérien... ». Ici le regard de l'autre est tellement prégnant, déjà tellement intériorisé qu'on en vient à l'anticiper. (Plusieurs recherches en sciences de l'éducation ont démontré que la représentation de l'élève chez le maître avait des effets significatifs sur le comportement pédagogique de ce dernier et sur les performances scolaires des enseignés. En ce qui concerne l'enfant migrant en situation scolaire, on peut s'interroger sur l'ampleur de ce qu'il est convenu d'appeler l'effet « Rosenthal »).
4. Étant entendu que, dans toute relation humaine, on ne peut pas ne pas communiquer (que la communication soit toujours plus ou moins un ratage ne modifie en rien cette évidence).
5. Dans certains services d'urgence d'hôpitaux, les infirmières ne connaissent pas le nom des malades, et elles en parlent ainsi: « Comment vont les *yeux* aujourd'hui?... » « *La tête* s'en est sortie?... ». Le malade est alors entièrement réduit à l'organe malade. Dans un bloc hospitalier relativement moderne, tous les malades sont reliés par téléphone à un standard. Et on peut ainsi entendre, diffusés par haut-parleurs, à toute heure du jour ou de la nuit, les messages suivants: « Le 28 demande à boire »... « Le 12 réclame une aide soignante », etc. (Kafka ne l'aurait pas inventé!).
6. Il faut rappeler que la grande majorité des immigrés, notamment maghrébins, est d'origine rurale. Aussi la confrontation culturelle est-elle souvent moins une opposition encore occidentale/culture arabo-islamique qu'une opposition entre un univers urbain-industrialisé et un univers rural-traditionnel. Plusieurs travaux historiques sur les migrations internes à la France durant le XIX[e] siècle révèlent les analogies de situations vécues par les immigrés d'aujourd'hui et les migrants français d'origine rurale du siècle dernier. Il est d'ailleurs frappant de constater que les images, les préjugés et stéréotypes qui entouraient ces migrants français sont très sensiblement les mêmes que ceux qui jouent aujourd'hui pour les immigrés.
7. Les maghrébins font d'ailleurs remarquer que toute hygiène du corps exige un lavage à eau courante et restent perplexes devant une mesure d'hygiène qui consiste à barboter dans une eau souillée par la saleté du corps.

8. Il n'est pas si loin le temps où dans les campagnes françaises, les marchandages s'effectuaient verbalement. Le vente d'une vache était conclue par une tape de la main sur le dos de l'animal et une franche poignée de mains entre le vendeur et son client.
9. Il nous a été donné d'observer, dans le cadre d'une étude-formation sur les grands chantiers nucléaires de l'Ouest de la France, certaines situations relationnelles entre Français et immigrés, sensiblement différentes de celles qui apparaissent généralement dans les grands ensembles urbains. Un certain nombre d'immigrés turcs d'origine rurale résident dans les petits villages avoisinant les chantiers de La Hague et Flamanville. Après une première période de suspicion partagée, se sont nouées entre les communautés en présence des relations réciproques impliquant parfois une collaboration dans les activités rurales locales. Ici, les barrières ethniques, nationales, linguistiques se sont effacées au profit de l'univers culturel commun, celui du monde paysan. On peut d'ailleurs remarquer que la « barrière linguistique » souvent perçue comme obstacle majeur à la communication entre peuples, reste toute relative. Certaines recherches ethno-psycho-socio-linguistiques révèlent de profondes analogies entre langues vernaculaires rurales (cf. entre autres: Basil Bernstein, *Langage et classes sociales*, Éd. de Minuit; et Henri Gobard. L'aliénation linguistique, Flammarion).
10. Il faut ici souligner, dans cette approche de la communication interculturelle, la fécondité des thèses de l'école de Palo-Alto dont certains travaux commencent à être connus en France (notamment Bateson, Watzlawick et Hall).
11. D'un point de vue psychanalytique; l'Autre est une menace de castration, plus exactement, il fait resurgir une angoisse de castration. Ce n'est pas un hasard si, dans l'idéologie raciste, l'image de l'Autre est très souvent chargée sexuellement: « hypervirilité », « sexualité bestiale », « violeur en puissance »... Qu'il me soit permis de relater une expérience, une de celles qui marquent l'itinéraire d'un formateur. Lors d'une réunion qui avait pour but d'informer des directeurs de foyers pour migrants des nouveaux droits des locataires, un participant se dressa sur sa chaise, dès les premières minutes de la séance dans un tel état de surexcitation qu'on aurait pu craindre une attaque d'apoplexie et s'égosillant à la stupeur générale: « ces salauds d'Arabes... ils nous ont foutu dehors... maintenant ils viennent nous envahir... ils viennent baiser nos femmes... mais moi je les attends... mon artillerie est prête... » Exemple particulièrement significatif de l'attitude raciste et qui en révèle les ressorts affectifs profonds. Faut-il ajouter qu'il s'agissait d'un « ancien » d'Algérie?... Quelques vingt ans après les accords d'Evian, la guerre était toujours aussi présente, comme chevillée au ventre. Dans de telles situations limites, le formateur est en droit de s'interroger: « Que faire? »...
12. Il faut d'ailleurs remarquer que, pour l'immigré, son propre corps devient lui même survalorisé, surdéterminé et ceci pour au moins deux raisons:
   – l'immigré étant réduit à n'être que force de travail, toute maladie ou tout accident corporel peut devenir tragique car, dans la condition qui est la sienne, l'immigré n'a qu'une richesse: sa force de travail;
   – privé de l'accès aux codes socialisés, à la symbolisation, à l'expression culturelle, l'immigré est souvent condamné à la somatisation (ce qui apparaît souvent chez ceux qui sont les plus coupés de toute vie sociale, culturelle, les femmes immigrées en particulier).
13. Pour une analyse plus détaillée de l'idéologie du « seuil de tolérance », cf. Véronique De Rudder, « La tolérance s'arrête au seuil », revue *Pluriel*, n° 21, 1980.

14. Ce qui est encore plus flagrant lorsque l'hôtesse d'accueil est en quelque sorte protégée par une vitre épaisse.
15. Ainsi faut-il comprendre une des célèbres phrases de Lacan, *La femme n'existe pas*.
16. Ce que semble sous-entendre Michel Foucault quand du Pouvoir, il donne la définition suivante: « On a toujours besoin d'un plus petit que soi ».
17. À titre d'hypothèse on pourrait interroger la « fiction d'identité nationale » à deux niveaux:
    – dans quelle mesure, l'édification des États-Nations ne s'est-elle pas fondée historiquement sur ce double processus: nivellement, répression des particularismes internes et, simultanément, agressions impérialistes, conquêtes coloniales à l'extérieur; ce qui revient à dire que l'attitude de la France, aujourd'hui, à l'égard du Tiers-Monde extérieur sera fonction de sa propre attitude envers celui de l'intérieur (les immigrés en particulier);
    – la notion de « frontière nationale » elle-même qui recouvre moins un clivage culturel qu'un découpage administratif, symbole arbitraire d'un *statu quo*, résultat historique d'un certain nombre de conflits guerriers avec les pays voisins; autrement dit, la frontière nationale constitue moins la limite fluctuante d'un champ culturel spécifique et de son développement *sui generis* qu'une démarcation fixée historiquement par rapport à, contre l'Autre: le pays voisin.
18. Ajoutons que tout groupe qui cherche à s'identifier aux groupes dominants de référence se condamne en général à ne pouvoir que leur ressembler, à ne jamais pouvoir être à la place de ces derniers. Surtout si, de manière quelque peu ironique, les groupes dominants abandonnent alors ces valeurs et comportements aux « masses » pour en adopter de nouveaux. (L'histoire de la voiture en offre l'exemple éclairant).
19. Contrairement à la société paysanne où les médias (la télévisions en particulier) ont souvent moins d'impact qu'on ne le pense généralement.
20. Nous avons été frappés d'observer, dans nos sessions de formation, que les réactions les plus violentes d'intolérance sinon de racisme à l'égard des immigrés, provenaient le plus souvent d'ouvriers ou de « cols blancs », la plupart du temps issus d'un milieu rural mais rejetant totalement jusqu'à l'oublier, cette origine. Or, la plupart du temps, c'était bien des comportements ruraux que stigmatisaient ces mêmes personnes en parlant des immigrés.
    Par ailleurs cette analyse peut permettre de comprendre certaines attitudes de rejet entre groupes immigrés ou ce que l'on a parfois appelé le racisme des « petits blancs ».
21. Certaines thèses psychanalytiques suggèrent que l'éclairage du racisme passe par la mise en jeu de ce que Freud appelait « l'inquiétante étrangeté » que nous préférerons intituler, quant à nous « l'inquiétante familiarité » sentiment du « déjà là », du familier et pourtant si inquiétant car manifeste du retour d'un refoulé.
22. Il existe en fait une troisième attitude que l'on rencontre parfois chez certains militants, certains travailleurs sociaux. C'est celle qui consiste à survaloriser, exalter a priori la Différence. Ici, le groupe différent (ou marginal ou exclu) devient par définition porteur de valeurs positives, en particulier porteur de Vérité l'Autre est investi comme « bon objet ». Cette survalorisation n'est pas seulement suspecte mais tout aussi néfaste. Sans rentrer dans l'analyse des mécanismes psychologiques ici en jeu, disons que leur caractère contre-transférentiel (sous couvert de quel sentiment de culpabilité?...) ne fait aucun doute.

Peut-on imaginer que les différences puissent échapper un jour au dilemme ou être survalorisées?
Peut-on imaginer qu'elles puissent, un jour se contenter d'Être, tout simplement?...

23. Nous sommes toujours quelque peu étonnés quand des participants qui côtoient quotidiennement des immigrés paraissent totalement ignorer la vie de ces derniers ou quand ils regrettent, à la fin d'un stage, de n'avoir pas pu rencontrer, au cours de la formation, « des immigrés », manière de dénier à la fois leur réalité professionnelle quotidienne et la présence effective dans le stage d'animateurs d'origine immigrée. De tels comportements ne révèlent-ils pas l'ancrage du « contenu » de ces sessions de formation dans l'imaginaire?...
24. Tout ceci trahit en fait une caractéristique essentielle du tabou: sa contagiosité. Dans la mesure où ce qui est en jeu dans le racisme est tabou, parler du racisme le devient aussi.
25. Sous-entendu: « De vous-mêmes, de votre institution, de la société dans laquelle vous vivez, etc. ».

12

*Attitudes et éducation dans les sociétés pluralistes**

JOHN W. BERRY

LES ATTITUDES DANS LES SOCIÉTÉS PLURALISTES

Les individus sont susceptibles d'avoir des attitudes envers les groupes culturels qui font partie de leur monde quotidien dans les sociétés pluralistes. Ces attitudes sont de deux sortes: selon la manière dont on souhaite appartenir à d'autres groupes (attitude d'acculturation) et selon des attitudes envers les groupes ethniques eux-mêmes (attitudes ethniques). Ces pages présentent d'abord la conceptualisation de ces attitudes, comment elles sont réparties au Canada, et leur implication pour l'éducation. Les deux concepts que nous avons identifiés ci-dessus sont tous deux des exemples d'*attitudes* comme on les définit en psychologie sociale. Cette notion se réfère à une disposition de l'individu pour un objet particulier ou un événement. La disposition est d'abord *affective*, caractérisée par une évaluation de l'objet ou une préférence pour l'objet. Il y a aussi des aspects *cognitifs* tels que les croyances ou la connaissance de l'objet et des aspects *behavioristes* tels que la vraisemblance ou probabilité d'agir envers ou contre l'objet dans des situations particulières. Cependant, c'est habituellement la qualité évaluative des attitudes (sympathie *vs* antipathie) qui apparaît comme d'importance primordiale et c'est presque toujours cet aspect qui est mesuré.

* Fernand Ouellet a assuré la traduction de ce texte.

Il est clair que les attitudes sont *apprises* avec le temps et l'expérience; elles se développent chez les enfants au rythme des interactions avec les objets eux-mêmes ou avec d'autres (parents-pairs) qui peuvent déjà avoir des attitudes (Aboud et Sherry, 1984, Kalin 1984). Un problème majeur auquel font face les chercheurs est d'expliquer quelles attitudes sont développées et quelles sont les expériences qui ont contribué à leur développement.

Il peut y avoir des attitudes envers un nombre virtuellement illimité d'objets (marques de voitures, saisons de l'année – individus ou groupes d'individus). Dans ces pages, trois sortes d'attitudes seront examinées: les deux mentionnées précédemment: (attitudes d'acculturation et attitudes ethniques) et l'« idéologie multiculturelle ». Elles sont considérées comme les plus pertinentes pour la vie sociale dans les sociétés pluralistes. Les sociétés pluralistes sont celles dans lesquelles plus d'un groupe ethnique ou culturel est représenté dans la population et où il y a probabilité que de tels groupes pourront se maintenir dans le futur.

Dans une telle situation culturellement pluraliste, les individus sont préoccupés par leurs relations avec les autres membres de la société. Un premier type d'attitudes portant sur ces relations a été désigné par l'expression: « attitudes d'acculturation »; un second par « attitudes ethniques » et le troisième représente une orientation plus générale que nous avons nommé « idéologie multiculturelle ».

ATTITUDES D'ACCULTURATION

Ce type d'attitude est conçu à partir d'un modèle des modes d'acculturation. Ce modèle se fonde sur les deux problèmes centraux auxquels sont confrontés tous les individus pendant l'acculturation: le contact-participation et la préservation culturelle. Quand on pose simultanément ces deux problèmes centraux, on crée une structure conceptuelle qui détermine quatre variétés d'acculturation.

Chaque réponse peut, bien sûr, correspondre à une série d'attitudes, mais à des fins de présentation conceptuelle, on présente une réponse dichotomique (« oui » et « non »). Quand un individu ne souhaite pas maintenir son identité et cherche l'interaction quotidienne avec l'autre culture, on a le mode de l'*Assimila-*

tion. Par contraste, quand on cherche à maintenir sa culture originelle et, en même temps, à éviter l'interaction avec les autres, alors, c'est l'alternative de la *Séparation* qui est définie. Quand on cherche à la fois à préserver sa culture originelle et l'interaction quotidienne avec les autres, on prend l'option de l'*Intégration*, on maintient un certain degré d'intégrité culturelle tout en acceptant de participer, comme partie intégrante d'un réseau social plus vaste. Finalement, quand il y a peu de possibilité ou d'intérêt dans la préservation culturelle (souvent pour des raisons de pertes culturelles forcées) et peu d'intérêt dans les relations avec d'autres (souvent pour des raisons d'exclusion ou de discrimination) alors on parle de *Marginalisation*.

Chacune de ces quatre alternatives conceptuelles a été vérifiée avec des individus appartenant aux divers groupes qui font l'expérience de l'acculturation. Une première étude (Somerland et Berry, 1970) a d'abord cherché à mesurer les attitudes à l'égard de l'Assimilation et de l'Intégration. D'autres études (v.g. Berry *et alii*, 1982) ont permis d'établir l'existence des quatre attitudes chez les Cris de la Baie-James, tandis que les travaux dans d'autres groupes (canadiens, français, portugais, coréens, hongrois) ont démontré l'utilité de l'approche non seulement pour les Autochtones mais aussi avec les autres groupes ethniques et immigrants en voie d'acculturation (Berry *et alii*, 1985).

Tableau 1

MODES D'ACCULTURATION

		Question I « Est-il important de préserver des caractéristiques et une identité culturelle? »	
		OUI	NON
Question II « Est-il important de maintenir des relations avec les autres groupes? »	OUI =	INTÉGRATION	ASSIMILATION
	NON =	SÉPARATION	MARGINALISATION

Les quatre échelles ont été développées en sélectionnant un certain nombre d'items (endogamie, médias ethniques) qui ont un rapport avec la situation d'acculturation. On a alors produit, à l'aide

d'informateurs, quatre énoncés (un pour chacune des quatre possibilités). Il a été possible d'établir une validité pour ces énoncés en demandant à des « juges » familiers avec le modèle (Tableau 1) de les classer dans l'une ou l'autre des quatre catégories. On n'a gardé que des énoncés pour lesquels le coefficient d'accord des juges était le plus élevé. Pour la passation du questionnaire, on utilise soit une échelle de type Likert pour chaque énoncé, soit un choix de réponse entre quatre possibilités. On calcule alors quatre scores pour chaque personne en additionnant les réponses qui se rattachent à chacune des quatre concepts du modèle. La fidélité (Alpha de Cronbach) a été renforcée par la sélection des items et nous avons vérifié la validité par les mesures behavioristes (v.g. les sujets qui ont un score élevé sur l'échelle de Séparation ne lisent que les journaux de leur ethnie, ceux qui sont pour l'Assimilation ne lisent que des journaux anglais et ceux qui sont pour l'Intégration lisent les deux).

LES ATTITUDES ETHNIQUES

Un trait fondemental des sociétés pluralistes est la probabilité que des attitudes ethniques existent. Ces attitudes peuvent être relativement indépendantes des stéréotypes ethniques. Au Canada, une étude (Gardner, Wonnacott et Taylor, 1968) a démontré leur indépendance factorielle: c'est-à-dire que le degré de stéréotypage d'un groupe ethnique n'était pas lié à l'évaluation positive ou négative de ce groupe.

On peut soutenir la thèse suivante: il faudrait prendre en considération la *matrice* des attitudes ethniques dans *tous* les groupes en interaction dans une société pluraliste, plutôt que de se concentrer uniquement sur ce que la « majorité » pense des diverses « minorités ». Berry et Kalin (1979) ont tenté de le faire à partir d'un sondage national (Berry, Kalin et Talor, 1977) dont ils ont extrait des données concernant les cinq groupes ethniques canadiens les plus importants dans l'échantillon (anglais, français, allemands, italiens, ukrainiens). On peut construire une matrice d'attitude (5 × 5) où chaque groupe est à la fois porteur d'attitudes *et* objet d'attitudes.

L'évaluation de chaque groupe *par lui-même* se trouve sur la diagonale de la matrice, tandis que les deux moitiés de la matrice contiennent les évaluations par couples des groupes *entre eux*. On peut poser trois questions à partir de cette matrice:

1. La tendance ethnocentriste à évaluer très positivement son propre groupe est-elle vraie pour tous les groupes?

2. La tendance à évaluer tous les autres groupes selon une hiérarchie cohérente, est-elle démontrée?

3. Y a-t-il une relation systématique entre les attitudes mutuelles de deux groupes?

D'abord tous les groupes s'évaluent eux-mêmes positivement. Le groupe se donne à lui-même la plus forte évaluation et dans tous les cas sauf un, la plus forte évaluation donnée *à* un groupe est celle qu'il s'est lui-même donnée. L'exception, c'est l'évaluation très forte qu'ont donnée les Canadiens français aux Canadiens anglais – évaluation plus forte même que celle que les Anglais se sont donnée eux-mêmes. Nous pouvons donc conclure que la tendance à l'ethnocentrisme au Canada est conforme à ce que permettent d'anticiper les travaux de Levine et Campbell (1972).

Deuxièmement, il y a une tendance passablement cohérente de tous les groupes à attribuer la plus forte évaluation aux Canadiens anglais et la plus basse aux Italiens et aux Ukrainiens, les Français et les Allemands étant dans une position intermédiaire. L'ordre de préférence choisi par les Anglais, les Français, les Allemands, les Ukrainiens et les Italiens semble indépendant de l'appartenance ethnique, ce qui suggère l'existence d'une structure évaluative partagée par la société canadienne dans son ensemble.

La troisième hypothèse est celle qui est liée de près à la théorie des attitudes. Selon la théorie de l'équilibre (Heider, 1958), les individus tendront à aimer ou à détester les autres de façon équilibrée ou réciproque. C'est-à-dire qu'une attitude positive ou négative aura probablement un effet en retour sur la personne qui en est l'objet. Cette réciprocité attitudinale existe-t-elle dans les groupes ethniques des sociétés multiculturelles? Pour établir le degré de réciprocité ou d'équilibre dans les trois matrices, on a utilisé le calcul des corrélations de Pearson appliqué aux résultats notés de part et d'autre de la diagonale. On n'a pas tenu compte de l'évaluation du groupe par lui-même pour cette analyse. Le coefficient de corrélation entre ces dix couples de la matrice est de +0,54. Si un groupe en aime un autre, cette attraction tend à être réciproque. Les évaluations les plus positives entre les groupes se trouvent entre les Anglais et les Français, alors que les moins positives sont faites par les Canadiens français sur les Ukrainiens et

réciproquement, les Ukrainiens ont donné aux Canadiens français l'évaluation la plus basse qui ait été donnée par un groupe.

En résumé, il y a une tendance « cohérente » à l'ethnocentrisme (surévaluation de son groupe par rapport aux autres groupes), à un degré élevé de « communalité » (tendance à partager la même opinion sur la place de chaque groupe dans la mosaïque verticale) et à un degré modéré de réciprocité ou d'équilibre dans les évaluations mutuelles. Ces questions ne surgissent avec force que dans les sociétés muticulturelles et de plus, on ne peut y répondre que si on utilise une *matrice conceptuelle* et méthodologique appropriée. Si on avait adopté un point de vue qui se contente d'opposer la majorité aux minorités, on aurait seulement appris que les Anglais sont au sommet de l'échelle des attitudes et que tous les autres groupes (étudiés seulement en relation avec le groupe anglais), se trouvent quelque part très bas dans cette échelle. La perspective multiculturelle adoptée ici nous permet de mieux comprendre la complexité des attitudes entre les groupes dans une telle société.

L'IDÉOLOGIE MULTICULTURELLE

En contrepartie aux attitudes d'acculturation discutées précédemment, nous pouvons identifer deux autres phénomènes dans le domaine des relations ethniques. En premier lieu le modèle proposé dans le tableau 1 pour conceptualiser, les attitudes d'acculturation peut aussi être utilisé pour décrire quatre modes possibles de relations ethniques dans les sociétés pluralistes. Des indicateurs objectifs, tels que le degré réel de contact et la préservation de la culture, peuvent décrire si tel groupe en voie d'acculturation est assimilé, intégré, marginalisé ou en état de ségrégation (Celle-ci est la contrepartie de la séparation; c'est une séparation imposée par les autres). Pour comprendre la place des groupes ethniques dans les sociétés multiculturelles, il faut examiner non seulement les attitudes d'acculturation, mais également les politiques et les programmes en place.

Nous pouvons aussi interroger un échantillon d'individus pris dans la société dans son ensemble (immigrants, visiteurs), leur demander comment l'acculturation des autres devrait se passer. Ainsi, on peut remplacer les items dans les échelles destinées à mesurer les attitudes d'acculturation dans des groupes en voie

d'acculturation de manière à étudier ce que ces individus pensent du mode de relation au groupe qui ***devrait*** être adopté par les autres: devraient-ils, selon eux, choisir l'assimilation, l'intégration, la marginalisation ou la ségrégation?

Quand on examine les aspects objectifs (normes, lois, programmes), où les aspects plus subjectifs (attitudes envers la forme que devrait prendre l'acculturation), on étudie l'***idéologie multiculturelle*** de la société dans son ensemble (Berry-Kalin, Talon, 1977). Quelques pays (le Canada, l'Australie et la Suède) ont tenté d'élaborer une politique et des programmes visant à promouvoir l'Intégration comme mode d'acculturation et à éviter l'assimilation, la ségrégation et la marginalisation; d'autres, comme les États-Unis, sont encore officiellement assimilationnistes (le motto national demeure toujours « E Pluribus Unum ») en dépit de l'évidence d'un pluralisme de fait; d'autres enfin sont clairement ségrégationnistes.

Pour mesurer les attitudes à l'égard de l'idéologie multiculturelle, nous avons créé une échelle qui accorde une valeur positive aux items favorables à l'intégration et une valeur négative aux autres. Dans l'échantillon national canadien, l'idéologie moyenne était faiblement favorable au multiculturalisme, ce qui correspond à la politique nationale. Cette échelle constitue une partie d'un groupe d'attitudes touchant la tolérance ethnique. De fait, elle constitue la partie positive de ces attitudes, tandis que l'ethnocentrisme constitue la partie négative.

IMPLICATIONS POUR L'ÉDUCATION

Les écoles sont des institutions importantes pour la poursuite du multiculturalisme au Canada (Samuda, Berry et Laferrière, 1984). Dans les sociétés pluralistes, les écoles constituent le cadre où se produisent plusieurs phénomènes touchant les attitudes. Elles peuvent ***transmettre*** des attitudes qui prévalent déjà dans la société, ***créer*** des attitudes par le biais du contenu des programmes et de l'interaction sociale entre les membres des divers groupes et enfin, ***changer*** les attitudes existantes pour d'autres qui semblent plus adaptées à la vie dans une société pluraliste.

Si l'on revient au premier point (transmettre des attitudes), plusieurs études (Mc Diarmid et Pratt, 1971; Pratt 1984; Preiswerk 1980; Preiswerk et Perrot, 1978) ont montré comment l'école peut

contribuer à transmettre aux élèves des « biais culturels » et des attitudes ethnocentriques. Les études canadiennes et étrangères sont claires sur ce point: l'école transmet aux élèves des attitudes ethniques positives à l'égard de leur propre groupe et des attitudes négatives à l'égard de plusieurs (et même de la plupart des autres groupes). La solution semble être d'abord d'identifier le problème, d'en informer les élèves et de l'éliminer. Les deux premiers stades: identifier et informer sont faciles à définir et à réaliser, mais il n'en est pas de même pour le dernier. *Quelle* est la « vérité » sur son propre groupe et les autres? *Comment* décrire ces groupes? (description seule ou description et jugement de valeur?) et *qui* doit prendre la responsabilité de résoudre le problème?

Le second point que nous avons identifié, la formation des attitudes, est également lié de très près au problème de la transmission des attitudes ethniques. Même si on n'a pas l'intention de faire passer telle ou telle attitude à travers les programmes scolaires, on peut manifester des attitudes d'acculturation ou des attitudes ethniques dans la façon dont on décrit les groupes. Par exemple, il est possible que le groupe dont fait partie l'enfant fasse l'objet d'une attitude négative même s'il n'est jamais mentionné dans le texte!

Il faut faire une distinction cruciale entre une éducation orientée vers la *préservation* culturelle (si c'est ce que désire l'individu et le groupe, en tenant compte de la politique multiculturelle) et une autre orientée vers la transmission et à une assimilation éventuelle. Dans un premier cas, le but sera de fournir une éducation qui intègre l'enfant dans la société globale sans réduire la connaissance qu'il a de son groupe d'origine ou son attachement à ce même groupe, sans qu'il perde sa langue et son identité. Cela constituerait une éducation *additive* (voir la notion de « bilinguisme additif » chez Lambert, 1977). Au contraire, une éducation qui entraînerait une réduction dans ces aspect de l'héritage culturel d'un enfant constituerait une éducation *soustractive*: une éducation qui vise à assurer la transition d'un groupe à un autre sera vraisemblablement de cette nature.

Pour ce qui est des contacts sociaux des étudiants de différents milieux culturels, il existe une vaste littérature qui montre que ces contacts produisent une très grande variété d'attitudes. Il suffira de dire ici que dans certaines conditions, les attitudes (envers les modes d'acculturation, envers son propre groupe et envers d'autres groupes) deviennent plus positives et

que dans d'autres conditions elles deviennent plus négatives. Il est urgent pour les psychosociologues d'identifier les facteurs qui gouvernent les relations entre la formation d'attitudes et le contact social dans les écoles.

Finalement l'étude des changements d'attitudes est l'un des champs les plus prometteurs dans les travaux contemporains. Dans un projet de pointe, Ijaz (1984) a étudié les attitudes à l'égard des Sud-Asiatiques. Les attitudes, initialement négatives, sont devenues positives après un programme d'orientation culturelle. Le programme comportait cinq points: des informations factuelles sur la culture indienne; des informations sur les origines de la diversité culturelle; une insistence sur les similarités et les différences entre les différentes cultures; des occasions de s'identifier aux membres du groupe culturel indien; et des activités qui donnent l'occasion aux étudiants de s'engager sur les plans culturel, émotionnel et physique.

Plus récemment DcDougall (1985) a fait le tour de la question et a conclu que le changement d'attitudes *est* possible par l'éducation. Il fait un certain nombre de propositions de changements: des programmes d'études (information, éducation morale et matériel non biaisé), de la formation des maîtres (réduction de l'ethnocentrisme, sensibilisation aux valeurs pluralistes) et d'innovations pédagogiques (substituts aux contacts). Si donc, comme il le soutient et comme le montrent plusieurs exemples de programmes réussis, le changement d'attitudes est possible, il semble impératif pour les autorités éducatives de travailler dans ce but. Même s'il peut être plus difficile de réaliser un réel *changement* d'attitudes que d'en contrôler la *transmission* et la *formation*, le fait est qu'il existe actuellement les attitudes négatives et qu'il faut s'en occuper immédiatement, avant qu'elles se transmettent à d'autres. Cependant, le but à plus long terme devrait être la *prévention* centrée sur le problème de l'*acquisition* d'attitudes négatives par les enfants qui entrent dans le système éducatif.

CONCLUSION

Toute tentative pour créer une société pluraliste où prédomine la tolérance (plutôt que le préjugé) requiert l'active collaboration entre le psychosociologue (comme chercheur) et l'éducateur (comme praticien). Dans l'article j'ai essayé d'identifier

quelques aspects des recherches sur les attitudes qui ont une pertinence pour le développement de la tolérance et de fournir quelques données sur la distribution de ces attitudes dans différents groupes canadiens. J'ai examiné leurs implications pour la pratique éducative, mais c'est sur les efforts de ceux qui travaillent directement dans nos systèmes d'éducation que repose la mise en œuvre concrète de ces implications.

RÉFÉRENCES

ABOUD, F. et S. SKERRY, « The development of ethnic attitudes: A critical review », *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15, 1984, p. 3-34.

BERRY, J. W., « Multicultural attitudes and education », dans R. Samuda, J. W. Berry et M. Laferrière (Eds.), *Multiculturalism in Canada: Social and Educational Perspectives*, Toronto, Allyn and Bacon, 1984.

BERRY, J. W. et R. KALIN, « Reciprocity of inter-ethnic attitudes in a multicultural society », *International Journal of Intercultural Relations*, 3, 1979, p. 99-112.

BERRY, J. W., R. KALIN et D. TAYLOR, *Multiculturalism and ethnic attitudes in Canada*, Ottawa, Supply and Services, 1977.

BERRY, J. W., U. KIM, S. POWER, M. YOUNG et M. BUJAKI, « Acculturation attitudes in plural societies », Paper presented to Canadian Ethnic Studies Conference, Montreal, 1985.

BERRY, J. W., R. M. WINTROB, P. S. SINDELL et T. A. MAWHINNEY, « Psychological adaptation to culture change among the James Bay Cree », *Naturaliste Canadien*, 109, 1982, p. 965-975.

HEIDER, F., *The psychology of interpersonal relations*, New York, Wiley, 1958.

IJAZ, M. A. (1984), « Ethnic attitude change: A multidimensional approach », dans R. Samuda, J. W. Berry et M. Laferrière (Eds.), *Multiculturalism in Canada: Social and educational perspectives*, Toronto, Allyn and Bacon, 1981.

KALIN, R., « The development of ethnic attitudes », dans R. Samuda, J. W. Berry et M. Laferrière (Eds.), *Multiculturalism in Canada: Social and educational perspectives*, Toronto, Allyn and Bacon, 1984.

QUATRIÈME PARTIE

Éducation interculturelle et ouverture au monde

Même si l'éducation interculturelle est liée en grande partie aux mouvements de résurgences ethniques qui se sont développés dans plusieurs pays occidentaux depuis les années 60, il ne semble pas qu'il soit possible de la limiter à la question des rapports entre les différents groupes au sein de chacune des sociétés occidentales. En même temps qu'elle doit initier les élèves à une réflexion critique sur différents aspects de la vie dans une société pluraliste, l'éducation interculturelle doit leur permettre d'apprendre à réfléchir sur la diversité des cultures à l'échelle mondiale, à se situer d'une manière non ethnocentrique par rapport à ces cultures et à communiquer avec des représentants de ces cultures.

Il apparaît donc difficilement concevable que les efforts visant à promouvoir l'éducation interculturelle ne s'articulent pas étroitement à ceux qui cherchent à introduire une perspective mondiale en éducation. Les contributions rassemblées dans cette partie tenteront de fournir quelques pistes de réflexion permettant, il faut l'espérer, d'établir une communication entre ceux qui s'intéressent à ces deux champs connexes de préoccupations éducatives.

Plusieurs des initiatives visant à introduire une perspective mondiale ont été regroupées autour de ce qu'on appelle l'« éducation au développement ». La contribution de *Fernand Ouellet* tente, dans une première partie de préciser ce qu'on entend par ce concept. Puis, après avoir noté le peu d'intérêt qu'on accorde aux

dimensions culturelles dans les diverses initiatives en vue de promouvoir l'éducation au développement, il présente ensuite la critique formulée par Roy Preiswerk à l'endroit des conceptions courantes du développement. Cet auteur opte résolument pour une théorie du pluralisme culturel et procède à un examen systématique des « interdits culturels » qui bloquent l'accès des Occidentaux à une connaissance véritable des cultures des pays du Tiers-Monde.

Dans une troisième partie, Ouellet montre en quoi l'étude des religions est susceptible d'apporter une contribution significative à l'introduction d'une perspective interculturelle dans le monde de l'éducation.

Selon *Maurice Mauviel*, une éducation à la compréhension interculturelle ne peut se limiter à la question des rapports entre les différents groupes ethniques ou culturels vivant au sein des sociétés occidentales. Pour être crédible elle devra répondre, sans détours, aux problèmes auxquels elles sont confrontées sur les plans national, régional et mondial. Ces défis économiques, démographiques, identitaires et politiques sont examinés ici à travers le cas français et européen.

Une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs, élaborée par l'ancienne puissance coloniale, ne peut faire l'économie d'une radiographie identitaire rétrospective et prospective. Cette étape franchie, il serait possible de concevoir une éducation au développement, globale, susceptible de conduire progressivement à un nouvel ordre éducatif à l'échelle mondiale.

La connaissance des grandes religions d'Asie comme l'hindouisme et le bouddhisme est évidemment essentielle à un éducateur occidental désireux de s'ouvrir à des cultures très différentes de la sienne et de mieux comprendre les valeurs qu'elles véhiculent. Mais plutôt que d'insister sur les différentes disciplines (histoire des religions, anthropologie, etc.) pouvant contribuer à former des éducateurs dans ces religions, *André Couture* a choisi de se limiter à l'hindouisme, et il l'aborde sous un angle inhabituel, mais non moins fécond, celui de la rhétorique. On a parfois été tenté de penser que l'Inde ne connaissait pas d'art de la persuasion; et c'est vrai qu'elle n'a pas produit en ce domaine de traité comparable à celui d'Aristote. L'hindou n'en possède pas moins que nous tous le désir de communiquer la valeur des convictions

qui l'animent, et il utilise à sa façon des stratégies toutes aussi efficaces que celles dont s'est targué l'Occident. Quatre exemples viennent illustrer la subtilité de la rhétorique indienne: l'art avec lequel Gandhi s'est opposé au colonialisme anglais; l'art de la « suggestion » et celui du « double sens » qui sont d'abord des techniques littéraires, mais dont on peut trouver des prolongements culturels révélateurs; enfin l'art que met la tradition à dissimuler toute nouveauté. Ces exemples manifestent bien que la culture n'est pas un ensemble de formules statiques; impossible de comprendre une culture sans tenir compte qu'elle est le fait de personnes convaincues des valeurs dont elles vivent et prêtes à en défendre le bien-fondé par des tactiques appropriées.

Notre éducation actuelle est-elle culturelle, se demande *Bernard Saladin d'Anglure*. Du lieu d'un petit village inuit situé tout au nord de la baie d'Hudson et qui comporte une école de plus d'un million de dollars on s'interroge sur le bien-fondé d'instaurer une éducation interculturelle. Il faut remonter à Rabelais pour trouver une éducation en prise sur la culture populaire, qui valorise la vie, le corps, le rire, le burlesque. Avec Descartes l'éducation devient sérieuse, rationnelle, positiviste et coupée de la vie; les mathématiques en deviennent un instrument privilégié. Tendance qu'accentueront les Lumières, jusqu'à ce que Rousseau, et son approche révolutionnaire de l'éducation et de la société, annonce le Romantisme philosophique et politique. C'est la grande époque du système scolaire public, laïc et gratuit qui va surtout profiter à la bourgeoisie montante; mais à l'ère du colonialisme c'est aussi celui qui sera exporté un peu partout dans le monde. L'école est un échec en milieu inuit: absentéisme, décrochage scolaire et en fin de compte chômage pour les quelques finissants. Les jeunes Inuit perdent en même temps leur culture et leur identité; quand ils ne se suicident pas, beaucoup s'adonnent à l'alcool et à la drogue. L'école du Blanc est inadaptée à l'espace-temps culturel inuit. Une éducation interculturelle est-elle possible pour remédier à cet état de fait? Sans doute, si l'on adopte une approche anthropologique combinant science et relativisme culturel, nature et culture, logique rationnelle et logique du sensible et de la vie. Mais le défi est de taille.

13

*Éducation au développement, relations interculturelles et étude des religions dans les écoles**

FERNAND OUELLET

Depuis la fin des années 1970, plusieurs voix se sont élevées dans les pays occidentaux pour souligner la nécessité d'introduire une perspective mondiale dans les programmes scolaires. En 1974, l'UNESCO a fortement appuyé toutes les initiatives en ce sens et a recommandé une action vigoureuse de tous les pays membres[1]. L'éducation au développement apparaît comme un aspect particulier des études mondiales où l'on examine plus particulièrement l'interdépendance entre les pays industrialisés et les pays présumément « en voie de développement ». Nous tenterons dans un premier temps de préciser le sens qu'a pris ce concept dans six pays européens et au Canada au cours des dernières années. Nous tenterons ensuite de montrer que l'éducation au développement peut difficilement être dissocié de l'éducation à la compréhension interculturelle. Dans une troisième partie nous examinerons la contribution que l'étude des religions peut apporter au développement de la compréhension interculturelle et à l'éducation au développement.

L'ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT: VERS UNE DÉFINITION DU CONCEPT

Le concept d'éducation au développement est apparu au début des années 60[2]. Dans les sept pays visités par Pradervand[3], l'initiative est venue des Églises: « Même lorsque les gouverne-

* Ce texte reprend des éléments d'une communication présentée au Congrès de la Société canadienne d'étude de la religion à Vancouver, le 2 juin 1983.

ments ont joué un rôle clé dans le domaine de l'éducation et de l'information sur le développement... ce fut avant tout par la voie des ONG (organisations non gouvernementales) et des Églises » (Pradervand, 1982, p. 6).

Le concept d'éducation au développement véhiculé par ces organismes a évolué considérablement depuis vingt ans. Au départ le message des ONG était encore imprégné de paternalisme et véhiculait une image très négative du Tiers-Monde:

> Une pitié souvent condescendante donna naissance à des images d'enfants faméliques, de bidonvilles nauséabonds, de files de chômeurs désœuvrés, de mères suppliantes. Ces images reprises avec une fréquence lancinante renforcèrent les préjugés qui leur avaient donné naissance. Mais ces images étaient nécessaires, pensaient-on, pour « rapporter des sous », pour réveiller les gens... (p. 6).

À cette image négative, s'est ajoutée une manipulation de la culpabilité diffuse à l'égard du Tiers-Monde qu'on retrouve chez beaucoup de gens. Pradervand condamne avec force une telle conception de l'éducation au développement:

> Nous ne pouvons trouver de termes assez forts pour condamner cette pratique; il n'y a absolument rien à attendre de la culpabilité qui est un sentiment à 100% négatif, démobilisateur et morbide. D'actionner cette corde ne peut que rendre beaucoup plus difficile toute tentative pour construire des rapports sains avec le Tiers-Monde (p. 7).

Depuis le début des années 70, on assiste selon Pradervand à un remplacement progressif de cette conception caritative de l'éducation au développement par une conception marquée à la fois par une exigence de justice dans les rapports internationaux et par une critique du « maldéveloppement »[4] occidental. La manipulation des sentiments est remplacée par un effort pour comprendre les causes des problèmes et leurs interrelations[5]. Cette évolution de la problématique a conduit à un second déplacement: l'attention des organismes qui s'occupent d'éducation au développement se porte maintenant de moins en moins sur le Tiers-Monde et de plus en plus sur la recherche de styles de vie alternatifs dans les pays occidentaux eux-mêmes. Pradervand est lui-même pleinement d'accord avec cette nouvelle orientation:

> J'estime pour ma part, comme d'autres personnes que j'ai interrogées à ce sujet, que le problème des styles de vie alternatifs est le

> problème n° 1 de l'éducation au développement, car à la longue il est évident que la survie de notre planète dépend de nouvelles valeurs et d'autres façons de penser qui, elles, détermineront de nouveaux comportements en matière de consommation, de santé, de rapport entre les sexes, etc. Pour la plupart des organisations concernées par la question il s'agit de faire comprendre au public que l'on vit dans un monde où les vieux comportements sont à la limite suicidaires et que de nouveaux comportements, fondés sur la compréhension de la solidarité écologique et humaine de la planète sont indispensables à la survie; et que de plus, le « salut » ne viendra que de la somme collective de nombreux changements de comportements individuels (p. 12).

Cette nouvelle conception de l'éducation au développement[6] est donc beaucoup plus qu'une information sur le Tiers-Monde, les relations Nord-Sud, les causes du sous-développement. S'appuyant sur l'expérience suédoise, Pradervand souligne que l'éducation au développement est une méthode, plus qu'un contenu:

> En d'autres termes, l'éducation au développement relève plus d'une nouvelle méthode d'enseignement de ce que nous appelons une pédagogie de la participation, où l'enseignant ose se mettre en question lui-même ainsi que son mode de vie, que d'un certain contenu. Réduire l'ED en milieu scolaire à une nouvelle discipline, ou simplement à des informations nouvelles glissées en sandwich dans un cours de géographie ou d'histoire, c'est la tuer dans l'œuf (p. 20).

Comme le soulignent des spécialistes suédois de l'éducation au développement, l'éducation internationale commence chez soi: « Elle commence avec l'enfant du voisin dans le bac de sable du jardin, avec la personne handicapée à l'étage en dessous, l'immigrant au travail. Si l'on échoue à ce niveau, tout discours sur la compréhension internationale restera vain (Inger Anderson et Lars Sundergren, 1976).

Cette nouvelle conception de l'éducation au développement où l'accent s'est déplacé du sous-développement des pays pauvres au « maldéveloppement » du pays riche apparaît donc comme une approche globale des problèmes, une approche qui cherche à tenir compte de l'ampleur des changements qui affectent toutes les sociétés de la planète. Pradervand énumère six caractéristiques de ces changements: la rapidité, la multiplicité, la simultanéité, la globalité, l'interrelation et l'intensité (p. 25). C'est parce qu'ils

cherchent à tenir compte de la situation nouvelle créée par ces changements que les spécialistes de l'éducation au développement tendent de plus en plus à définir le développement « comme un *processus* et non pas en termes de buts matériels et sociaux à atteindre » (p. 25). Lorsqu'on veut caractériser davantage ce processus, deux concepts apparaissent comme fondamentaux: l'*autonomie* et la *solidarité*. Ces deux concepts sont sous-jacents à la définition que donne Pradervand de l'éducation au développement:

> L'ED est une pédagogie de la participation populaire au changement réalisé dans la compréhension et le respect des liens et de la solidarité mutuelle de toutes choses (p. 5).

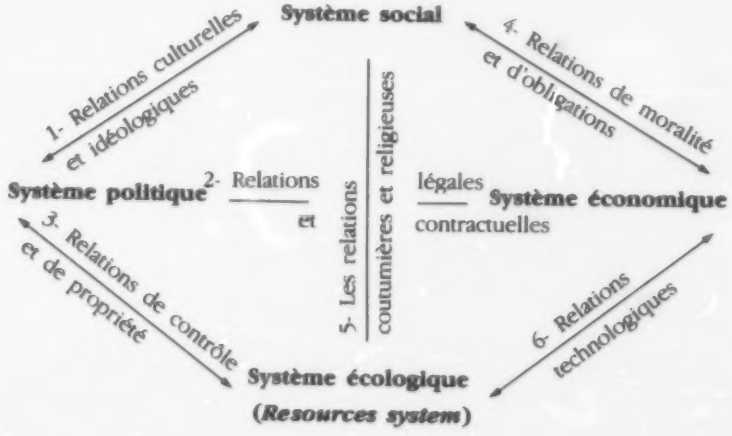
Si l'on ne s'en tenait qu'à cette présentation schématique de l'analyse par Pradervand de l'évolution sémantique du concept d'éducation au développement, on pourrait avoir l'impression que son rapport ne fournit pas tellement de lumière sur les avenues concrètes qu'un professeur pourrait utiliser pour développer chez ses étudiants cette conscience de la « solidarité mutuelle de toutes choses » qui est centrale dans sa conception de l'éducation au développement.

Même si la lecture des descriptions d'expériences originales d'éducation au développement réalisées dans divers pays permet de corriger quelque peu cette impression, le rapport Pradervand ne fournit pas d'indications systématisées sur ce point. C'est pourquoi, il m'apparaît opportun d'introduire ici un modèle d'étude du développement élaboré en Angleterre pour les adolescents de 14-15 ans (Jones, 1977). Ce modèle a également l'avantage d'introduire dans la discussion la dimension culturelle que Pradervand ne semble pas intégrer à sa problématique, mais qui sera au cœur des discussions qui suivent.

Les professeurs désireux d'enseigner les études du développement doivent faire face à un épineux problème: ils doivent tenter d'intéresser leurs élèves à des problèmes mondiaux qui apparaissent souvent loin de leurs préoccupations quotidiennes et ils doivent le faire en utilisant le matériel dont ils disposent. Or ce matériel est souvent « chargé de jugements de valeurs des prophètes de cataclysmes, des idéologies politiques, des hommes d'affaires et des bien-pensants » (p. 42). Et ce qui rend la tâche encore plus difficile, c'est que ces professeurs et leurs étudiants ont eux-

mêmes des vues bien arrêtées mais pas toujours très critiques sur les questions de développement et de sous-développement. De plus, il est impossible d'examiner sérieusement les problèmes de développement sans faire appel à plusieurs disciplines. C'est pour aider le professeur à surmonter ces nombreuses difficultés qu'on propose un modèle qui tente de définir les facteurs qui influencent le développement[7].

Tableau 1 LES RELATIONS ENTRE LES QUATRE SYSTÈMES QUI PRODUISENT LE CHANGEMENT DANS UNE SOCIÉTÉ



Ce modèle définit quatre systèmes distincts:

– *le système social* qui comprend la famille, la tribu et tous les groupes informels;

– *le système politique* qui comprend tous les aspects du contrôle gouvernemental sur les plans local, national et international;

– *le système économique* qui comprend les institutions comme les banques et les compagnies d'assurances. Ces institutions peuvent être remplacées par le système social dans les pays en voie de développement;

– *le système écologique* qui inclut les ressources humaines et physiques. C'est ainsi que la taille et la composition de la

population, le climat, la végétation, la terre, les minéraux et les industries sont considérées comme faisant partie d'un système écologique en constante mutation.

Ces quatre systèmes sont en interaction mutuelle et c'est de ces interactions que proviennent les changements de ces systèmes et le développement de la société. Jones identifie ainsi six relations distinctes qui permettent d'identifier les facteurs qui contribuent au changement :

1. Les relations *culturelles* et *idéologiques*. Elle proviennent de l'interaction du système politique et du système social.
2. Les relations *légales* et *contractuelles*. Elles proviennent de l'interaction du système politique et du système économique ;
3. Les relations de *contrôle* et de *propriété*. Elles proviennent de l'interaction du système politique et du système écologique ;
4. Les relations de *moralité* et *d'obligation*. Elles proviennent de l'interaction du système social et du système économique ;
5. Les relations *coutumières* et *religieuses*. Elles proviennent de l'interaction entre le système social et le système écologique ;
6. Les *relations technologiques*. Elles proviennent de l'interaction entre le système écologique et le système économique.

Cet ensemble de relations fournit un cadre général pour l'étude de développement et il est possible d'examiner l'influence qu'exerce sur chacune de ces relations, tout changement dans l'un des traits d'une société. Ce modèle permet en outre d'étudier simultanément les problèmes des pays développés et ceux des pays en voie de développement.

Jones énumère cinq avantages d'une telle approche :

1. Elle peut s'appliquer à n'importe quelle échelle ; ainsi, l'objet d'étude peut être un fermier, une institution sociale, un village, une nation et même le monde ;
2. Elle est attrayante sur le plan pédagogique, car elle suggère l'établissement de relations entre les phénomènes, ce qui intéresse beaucoup les jeunes ;
3. Tout comme l'approche centrée sur l'étude d'un problème, elle permet de maintenir l'intérêt, mais en situant les problèmes dans un cadre structuré ;
4. Elle permet d'évaluer les points de vue respectifs des diverses théories du développement ;

5. Elle permet de dépasser le cadre unidisciplinaire et de situer les diverses disciplines les unes par rapport aux autres.

Le modèle de Jones apparaît comme susceptible d'aider à apporter une certaine cohérence à l'éducation au développement en précisant quelque peu ce qu'il faut entendre par cette notion mouvante et complexe qu'est le développement. Si l'un des objectifs principaux de l'éducation au développement est de développer une perspective globale et la conscience « des liens et de la solidarité mutuelle de toutes choses », ce modèle permet de préciser quelque peu dans quelles directions il faut travailler.

Cependant, l'un des problèmes majeurs que rencontre celui qui s'intéresse aux problèmes du développement et du sous-développement est de s'orienter parmi les multiples théories qui véhiculent des conceptions qui paraissent souvent contradictoires. Le modèle de Jones permet de préciser quelque peu la portée de ces théories en indiquant que chacune néglige plus ou moins l'un ou l'autre des quatre systèmes qu'elle a identifiés. On peut ainsi préciser la perpective particulière de neuf théories du développement qu'on retrouve dans la littérature (Jones, 1977, p. 50-58).

Toutefois, s'il peut aider le non-initié à situer les nombreuses théories du développement les unes par rapport aux autres, le modèle de Jones ne permet pas de saisir comment plusieurs théories récentes remettent radicalement en cause les conceptions courantes du développement. Dans un article important, Roy Preiswerk (1975, p. 71-95) décrit quatre théories qui comportent une telle critique: *la théorie de la dépendance* développée surtout par Gunter Frank et Samir Amin, la théorie de la *diversité culturelle* dont il est lui-même un des représentants les plus influents, la théorie de *pauvreté absolue* développée par l'ancien président de la Banque Mondiale, Robert NcNamara et la théorie *écologique*.

Il n'est pas possible ici de discuter en détail chacune de ces théories[8], mais il suffit de noter que le concept de développement n'est pas un concept neutre qu'il suffirait de définir clairement pour qu'on sache de quoi on parle. Lorsqu'on parle d'éducation au développement, il faut être conscient que les positions que l'on adopte se situent toujours à l'intérieur d'une théorie particulière qui privilégie nécessairement certains aspects au détriment de certains autres.

Nous pouvons ainsi reconnaître, à la lumière de la typologie de Preiswerk, que l'éducation au développement telle que la définit Pradervand relève d'une variante de la théorie écologique du développement, et qu'il accorde peu d'importance aux variables culturelles. J'estime, pour ma part qu'il s'agit là d'une lacune sérieuse qui risque d'hypothéquer tout projet d'éducation au développement si elle n'est pas corrigée. La théorie de la diversité culturelle développée par Preiswerk décrit très bien les dangers qui guettent ceux qui veulent étudier les rapports entre pays développés et pays en voie de développement sans accorder suffisamment d'attention aux difficultés des relations interculturelles. C'est pourquoi il peut être utile d'en examiner les grandes lignes.

RELATIONS INTERCULTURELLES ET DÉVELOPPEMENT

Preiswerk définit la culture comme « l'ensemble des valeurs, des institutions et des modes de comportement qui se transmettent collectivement à l'intérieur d'une société ainsi que des biens matériels produits par l'homme (p. 9). Il s'agit donc d'un concept très large qui englobe les visions du monde, les idéologies et le comportement cognitif. Il suggère de distinguer quatre niveaux de culture :

– *la micro-culture* désigne le caractère spécifique des petites entités comme les tribus, les minorités, les classes sociales ;
– *la culture nationale* désigne les valeurs, les institutions et les modes de comportement qui son propres aux habitants d'un pays donné ;
– *la culture régionale* désigne les particularités qu'un pays partage avec plusieurs pays voisins ;
– *la macro-culture* désigne enfin les aspects qui sont communs à plusieurs cultures régionales.

Les relations interculturelles se définissent en tant que relations entre membres de groupes ou de sociétés différenciées par la culture. On peut distinguer trois types de relations interculturelles : *l'exportation* culturelle où il y a transfert de certains traits d'une culture vers une autre, *l'importation* culturelle, où il y a intégration ou assimilation de caractéristiques d'une culture étrangère et enfin *l'échange* culturel où il y a réciprocité dans l'échange. Les relations entre les cultures ne sont pas toujours le résultat d'une intention. Mais lorsqu'elles le sont, c'est souvent parce que

des individus recherchent un enrichissement humain au contact d'autres patrimoines culturels ou parce que les membres d'une société donnée sentent le besoin d'exprimer leur spécificité culturelle et de la faire comprendre. On parle alors de « communication interculturelle » qui se définit comme le processus d'échange de pensées et de significations entre êtres humains qui appartiennent à des cultures différentes (p. 19).

Preiswerk définit ensuite quatre concepts qui peuvent servir de cadre conceptuel à l'analyse des relations interculturelles:

L'ethnocentrisme cognitif. Il entend par là « toute attitude attribuant à la culture de son groupe une place privilégiée dans une hiérarchie et méprisant d'autres cultures à travers son propre cadre de référence (p. 32). Cette attitude repose sur des images mentales que l'observateur a acquises en grande partie sous l'influence de son propre groupe et qui ne permettent pas de se représenter adéquatement d'autres groupes car elles reposent souvent sur un matériau factuel insuffisant, des jugements de valeur subjectifs, des stéréotypes et des préjugés.

La compréhension interculturelle. Celle-ci dépend autant de l'idéologie des groupes que des facteurs cognitifs ou affectifs individuels. On peut y rattacher deux concepts connexes: *la distance culturelle* qui souligne l'importance des différences dans tous les domaines imaginables et le *choc culturel* qui résulte de la brusque prise de conscience d'une distance culturelle.

L'identité des groupes. Chaque individu fait partie d'une multiplicité de groupes et peut définir son identité culturelle par rapport à chacun des quatre niveaux définis plus haut (de la micro-culture à la macro-culture). Chaque culture est en transformation permanente et l'individu s'y adapte en intériorisant de nouveaux modèles culturels. Une *crise d'identité* se produira s'il prend conscience de la distance considérable qui existe entre différents traits culturels intériorisés. L'individu ne sait plus alors à quel cercle culturel il désire appartenir.

La culture mondiale ou universelle. Un tel concept est souvent le résultat d'un ethnocentrisme par indifférenciation où l'on imagine le monde tel qu'il est transmis à travers les images acquises à l'intérieur d'un groupe donné. Il existe toutefois une nouvelle forme de culture mondiale qu'on retrouve surtout chez

les technocrates travaillant dans les organisations internationales et pour l'aide au développement.

Selon Preiswerk, deux théories s'affrontent dans le domaine des relations interculturelles : les théories du nivellement et les théories du pluralisme culturel. Les *théories du nivellement* constatent, prévoient ou postulent comme souhaitable l'avènement d'une société mondiale ou la disparition d'identités culturelles claires. Ces théories reposent généralement sur une conception évolutionniste de l'histoire de l'humanité ; selon cette conception, les différences culturelles sont de simples retards que les sociétés peuvent rattraper en se « modernisant », c'est-à-dire, en parcourant les mêmes étapes que l'Occident. Ces théories sont actuellement prédominantes dans les études que les sciences sociales occidentales font des sociétés non occidentales.

Toutefois, en dépit des faits impressionnants qui peuvent être apportés par les partisans des théories du nivellement à l'appui de leur position, il n'est pas aberrant de soutenir des *théories du pluralisme culturel*. Selon ces théories, il est possible pour les peuples non occidentaux d'intérioriser la culture occidentale tout en gardant une certaine identité. Même si, dans la plupart des pays en voie de développement, les élites occidentalisées ont adopté nos modèles de développement, on ne peut pas concevoir comment des peuples entiers pourront, dans le cadre d'une nouvelle « rationalité » orientée sur le bien-être et le « progrès », se contraindre à nier collectivement leur spécificité culturelle. D'après les tendances démographiques actuelles, en l'an 2000, 85 % de la population mondiale vivra dans ce que nous appelons aujourd'hui le « Tiers-Monde ». Peut-on vraiment penser que tous ces hommes seront orientés vers le même modèle de comportement et que, de la sorte, l'étude des relations interculturelles deviendra superflue? (p. 33-36)

Après avoir marqué son accord avec les théories du pluralisme culturel, Preiswerk s'interroge longuement sur les facteurs qui empêchent souvent les Occidentaux de parvenir à une connaissance adéquate des cultures non occidentales. Il formule une critique vigoureuse des « interdits interculturels » qui servent de fondements cognitifs à l'action occidentale dans le Tiers-Monde. Comme cette critique nous apparaît ajouter une dimension extrêmement importante au concept d'éducation au développement, nous l'examinerons en détail avant de préciser la contribution qu'une appro-

che éducative conséquente de l'étude des religions est susceptible d'apporter aux études mondiales et à l'éducation au développement.

Les sociétés industrialisés exportent vers le Tiers-Monde non seulement des capitaux et des biens matériels, « mais également des institutions, des valeurs, des modes de comportement, en bref un modèle culturel. L'importance historique indéniable de ce transfert justifie l'examen de ses fondements cognitifs[9] ». (p. 38). Preiswerk reconnaît volontiers qu'il n'existe pas un seul mode de connaissance propre à tous les Occidentaux se trouvant face à des phénomènes culturels non occidentaux, mais il pense que les mécanismes cognitifs qu'il décrit ici se retrouvent chez la majorité des acteurs qui interviennent dans la coopération internationale pour le développement. Les Occidentaux n'ont d'ailleurs pas le monopole de cette démarche cognitive car il existe une très grande diversité de systèmes cognitifs dans le Tiers-Monde lui-même.

Le premier trait du modèle culturel dominant est défini comme la sous-estimation du rôle du sujet connaissant. S'éloignant des perspectives ouvertes par les grands épistémologues du XX[e] siècle, comme Gaston Bachelard ou Jean Piaget qui insistent sur le rôle primordial du sujet dans l'acte cognitif, on adopte généralement une position « réaliste » et on attribue la connaissance à l'objet d'étude (pour le chercheur) ou à l'objet d'action (pour l'expert ou le diplomate). Ceux qui interviennent dans la coopération internationale pour le développement semblent généralement méconnaître le caractère « constructiviste » (le sujet construit l'objet) et « dialectique » de la connaissance (interaction du sujet et de l'objet de l'action cognitive). Cette sous-estimation est commune aux orientations dominantes dans tous les domaines.

> [...] le réalisme en ontologie, le positivisme en épistémologie, l'empirisme en méthodologie et le pragmatisme en praxéologie. La connaissance serait pour ainsi dire, « dictée » par l'objet, la réalité serait indépendante du sujet, les « faits » se révéleraient pour être enregistrés comme tels. L'action ne serait qu'une réponse à des phénomènes extérieurs, « évidents » et contraignants. L'acteur ou le chercheur se décrit volontiers comme naïf, dans le bon sens du terme: il est sans pré-conception de l'objet, sans préjugés. Il prétend donc à l'objectivité par le fait même qu'il a été en contact avec la « réalité », avec le terrain (p. 40).

Il ne s'agit pas ici d'une question de malhonnêteté intellectuelle mais bien plutôt d'une connaissance non consciente qui influence notre comportement cognitif à l'égard du Tiers-Monde à travers ce que Preiswerk appelle des hypothèses implicites et des idéologies sous-jacentes :

> Au moment où fut lancée, après 1947, cette entreprise de grande envergure qu'est la coopération internationale pour le développement, bien des idéologies et théories se cachaient sous une action d'apparence politiquement innocente et culturellement neutre. L'hypothèse implicite, nous l'avons vu, était celle de l'évolutionnisme culturel. En fait, il n'était pas concevable, à ce moment qu'un pays choisisse une autre voie que celle tracée par l'Occident, d'après le modèle de la société industrielle (p. 44).

Selon Preiswerk, c'est le concept de modernisation qui a semé le plus de confusion au cours des trente dernières années dans les sciences sociales qui étudient le Tiers-Monde. Même si l'on peut admettre que certaines techniques de production sont plus modernes que d'autres, on ne peut étendre le concept à toutes les disciplines des sciences de l'homme sans introduire subrepticement la même hypothèse implicite qui suppose un « alignement des modes de comportement, des valeurs et des institutions de toutes les sociétés sur le modèle occidental » (p. 44). Cette critique du concept de modernisation ne se fonde pas sur une vision romantique de la tradition qu'il s'agirait de préserver. Qu'on le veuille ou non, la pénétration culturelle est un processus irréversible. Ce qu'on cherche ici c'est de se donner les moyens de saisir des aspects importants des changements qui s'opèrent dans l'interaction des cultures occidentales et non occidentales et que des concepts tels que développement, progrès et modernisation nous interdisent de connaître. « À l'aide d'un appareil conceptuel différent, on s'apercevrait que la rencontre culturelle entre l'Occident et le Tiers-Monde peut abriter une multitude de modèles sociétaux nouveaux et n'obéit pas forcément à l'interprétation évolutionniste (p. 45-46).

Si le concept de modernisation est un bon exemple de l'hypothèse évolutionniste implicite dans la plupart des discours sur le développement, la conception occidentale des rapports homme-nature en est également un exemple des idéologies sous-jacentes aux conceptions courantes du développement. L'action exercée par les Occidentaux dans le domaine du développement est toujours fondée sur le droit qu'aurait l'homme de combattre la

nature et d'exploiter sans limite les ressources minérales, animales et végétales. Ces deux exemples amènent Preiswerk à identifier le problème fondamental que pose l'étude des cultures étrangères: la méconnaissance par l'individu de l'étendue de la pensée collective qui oriente son comportement cognitif:

> L'individu connaît une culture étrangère à travers les valeurs, les mesures, les techniques, les modes de perception de son propre groupe. Il y a certes une possibilité de décentration par rapport à celui-ci. Mais dans le mesure où des idéologies sous-jacentes et des hypothèses implicites se maintiennent dans la pensée collective et sont intériorisées par l'individu sans qu'il en soit conscient, l'ethnocentrisme subsiste (p. 43).

Cet « ethnocentrisme cognitif » apparaît d'une manière particulièrement claire dans les dichotomies autoglorificatrices qu'on retrouve souvent dans les manuels d'histoire[10]. Elles consistent en l'élaboration de concepts séparés et irréductibles pour désigner l'Occident d'un côté et tous les autres peuples de l'autre. Curieusement, on trouve en Europe des « habitants » et ailleurs des « indigènes ». Un groupe de dimension limitée est ici « peuplade », là « tribu »; d'un côté on a la « raison », de l'autre la « magie »; ici la « civilisation », le « développement », le « progrès » et la « science »; là, les « sauvages », le « sous-développement », la « stagnation », « l'ignorance ». Selon Preiswerk, ces dichotomies empêchent l'Occident de connaître d'autres cultures et elles ont pour fonction de « valoriser l'en-groupe et de lui accorder une place privilégiée dans un palmarès des peuples... La conscience d'être classé aux premières loges dans la hiérarchie des peuples contribue à la consolidation de notre modèle sociétal (p. 47). On peut se demander en effet quelle serait notre attitude à l'égard du Tiers-Monde si l'idée pénétrait notre conscience que nos critères de détermination du niveau de développement sont faux et que d'autres peuples sont capables de concevoir de meilleurs modèles de société, sans notre concours:

> Que ferions-nous, si nous ne pouvions plus mépriser les peuples « retardés » et s'il n'y avait plus d'aide au développement qui permette à ses défenseurs de mettre à l'épreuve leur générosité et leur compassion, et à ses détracteurs de manifester leur désapprobation à l'égard d'autres types de société? (p. 48)

Cette critique radicale du modèle culturel dominant dans les conceptions courantes du développement conduit Preiswerk à

remettre en cause l'option prise plus ou moins consciemment par la majorité des spécialistes de la coopération pour le développement en faveur des théories du nivellement:

> Tout cela, en dernière analyse, pose un problème éthique. L'idéologie dominante du développement permet certes d'agir, elle a donc, une valeur opérationnelle: on investit, on alphabétise, on crée des fermes modèles et des usines pilotes. On s'aperçoit maintenant que les fondements cognitifs de cette idéologie sont faibles. Nous ne savons pas où elle mène le Tiers-Monde. Nous ne savons même pas où elle nous mène (p. 48).

Preiswerk applique lui-même ces principes théoriques à un cas concret, celui de quelque 100 000 experts qui travaillent à l'application de projets d'aide au développement dans les pays du Tiers-Monde. Il analyse les divers facteurs qui affectent leur compréhension des autres cultures et souligne le caractère relatif du savoir sur lequel ils s'appuient. Selon lui, cette prise de conscience ne doit pas avoir un effet paralysant:

> Ce n'est néanmoins pas pour cette raison qu'il faut arrêter d'un coup toute collaboration au développement. Dans aucun domaine du savoir ne trouve-t-on une reproduction humaine parfaite du réel, susceptible d'être comprise de la même manière par tous les hommes. Mais il n'est pas inopportun de faire quelques timides efforts pour éliminer les pires déformations. Pour l'expert, cela peut signifier:
>
> a) qu'il lui faut élucider sa préconception des processus de développement ainsi que les préjugés et les valeurs implicites à la base de son action;
> b) qu'il lui faut également considérer l'hypothèse ou la solution contraire lorsqu'il élabore une hypothèse pour expliquer une situation ou qu'il examine la solution d'un problème;
> c) qu'il devrait examiner ses concepts et ses idées en fonction de leur origine culturelle;
> d) qu'il pourrait prendre conscience de la relativité de son propre point de vue dans la perception et, dans certains cas, faire des observations en partant d'autres points de vue;
> e) qu'il serait opportun de considérer les premières impressions comme provisoires, car on cerne souvent la réalité de plus près après avoir rompu avec ce qui est immédiatement appréhendé[10];
> f) qu'en présence d'un observateur appartenant à une autre culture, il faudrait être conscient qu'à l'intérieur du champ d'observation, des processus, des objets et des forces complètement diffé-

> rents peuvent être perçus. L'étude de la tradition et de la langue étrangères facilite la compréhension de ces différences (p. 58-59).

Preiswerk nous trace ici en termes très clairs un programme en six points qui m'apparaît valide non seulement pour l'expert du développement mais pour toute personne qui veut se situer d'une manière intelligente et critique non seulement par rapport aux cultures étrangères des pays en voie de développement mais également par rapport aux divers groupes et aux minorités ethniques qui sont présentes d'une manière de plus en plus visible dans la plupart des pays occidentaux (niveau de la micro-culture). Il m'apparaît que la mise en œuvre d'un tel programme constitue l'une des tâches essentielles de l'éducation au développement, des études mondiales et de l'éducation interculturelle.

Dans la dernière partie de cet essai, je voudrais tenter de montrer que l'étude des religions définie sur une base éducative conséquente est susceptible d'apporter une contribution significative à la mise en œuvre d'un tel programme.

ÉTUDE DES RELIGIONS ET RELATIONS INTERCULTURELLES

Il peut paraître surprenant, au prime abord, de suggérer que l'étude de la religion puisse avoir une contribution particulière à apporter pour promouvoir une ouverture sur le monde qui dépasse les formes subtiles d'ethnocentrisme signalées par Preiswerk. Pour beaucoup de gens, l'étude de la religion renvoie, soit à l'éducation religieuse offerte par les églises, à l'intérieur ou à l'extérieur du contexte scolaire, soit aux études théologiques qui s'adressent à ceux qui se destinent à un ministère ecclésial. Dans les deux cas, il ne s'agit pas d'abord de s'ouvrir à la compréhension des cultures et des religions étrangères, mais d'approfondir son enracinement dans sa propre tradition. Ce n'est toutefois pas à ces formes d'étude de la religion que je fais référence ici, mais une nouvelle forme d'éducation religieuse qui s'inspire des disciplines théologiques où l'étude des religions est abordée dans une perspective très différente de celle des approches confessionnelles. J'ai analysé ailleurs (Ouellet, 1985) les diverses initiatives américaines, anglaises et canadiennes qui relèvent de cette nouvelle forme d'éducation religieuse et j'ai tenté d'en établir la pertinence et de définir les principales articulations de la démarche cognitive sous-jacente.

Il n'est pas possible de reprendre ici cette discussion mais le lecteur pourra trouver dans la contribution d'Édouard-Charles Lebeau au présent volume une présentation systématique et élargie de l'approche que je proposais dans cet ouvrage. Je me contenterai ici de présenter les points de vue de deux auteurs familiers avec ce qu'on a appelé la « nouvelle éducation religieuse ».

Selon Robin Richardson (1982), une autorité dans le domaine des études mondiales, la perception d'une interdépendance croissante entre tous les pays et du caractère de plus en plus pluraliste des diverses sociétés occidentales a conduit beaucoup d'éducateurs à s'intéresser à une nouvelle discipline scolaire qu'on désigne par une multitude de termes: « éducation au développement, éducation à la paix, éducation globale, éducation multiculturelle, études mondiales, éducation à la compréhension internationale » (p. 183).

Ces termes sous-tendent des différences d'accent souvent considérables[11]. Aussi dans l'étude des religions du monde, l'insistance porte surtout sur les cultures des modes de vie, le folklore, les arts, la littérature, etc., qu'on retrouve dans divers pays du monde, tandis que dans les études mondiales on s'intéresse à la société mondiale prise comme un tout plutôt qu'à des morceaux ou des pièces distinctes et on critique sévèrement toute tentative pour parler de la culture ou de la religion sans inclure les notions considérées comme très importantes d'interaction, de conflit, de domination, de pouvoir et de justice.

Selon Richardson, on n'a pas à choisir en faveur d'une insistance exclusive sur les cultures mondiales ou sur la politique mondiale. Il faut plutôt chercher à parvenir à un enrichissement mutuel des deux approches. C'est dans cet esprit qu'il formule trois critiques de l'étude des religions du point de vue des études mondiales:

L'omission des questions qui touchent au conflit et à la justice

La perspective culturelle a tendance à occulter les phénomènes de colonialisme et du racisme ainsi que les problèmes de relations interethniques dans les villes européennes:

> Pour comprendre la religion comme un phénomène humain, il faut aussi comprendre, entre autres, le chaos métaphysique auquel

> elle permet d'échapper. Et pour comprendre une communauté religieuse particulière, il faut comprendre les menaces à son intégrité et à son existence même auxquelles la confrontent d'autres êtres humains. Dans le cas des religions autres que le christianisme, certaines (pas toutes, bien sûr) des menaces à leur intégrité et à leur existence provenaient du christianisme en particulier et de la culture occidentale en général. Cet aspect fondamental des religions et communautés religieuses ne peut être ignoré si l'on veut réellement les comprendre (p. 183).

L'étude des religions a tendance à se réfugier dans un relativisme confortable qui explore phénoménologiquement les diverses dimensions de la religion et qui exclut tout jugement de valeur et toute évaluation des croyances religieuses. Selon Richardson, il est vrai qu'il faut prendre garde aux jugements superficiels et ethnocentriques. « Mais les finalités d'un cours sur les religions du monde doivent sûrement inclure la capacité de formuler des jugements, en particulier des jugements sur le rôle effarant que les religions ont joué au cours des siècles et qu'elles continuent à jouer, en bénissant et en renforçant l'inégalité entre les classes sociales et entre les hommes et les femmes » (p. 184).

Enfin l'exclusion des questions conflictuelles prive le professeur de la possibilité de centrer son enseignement sur des questions controversées où les préjugés des élèves peuvent se manifester et être considérés comme des points de départ acceptables pour une discussion qui vise à en faire éclater les limites.

Une compréhension naïve de la « responsabilité chrétienne »

Lorsqu'on discute les problèmes du Tiers-Monde, on a souvent recours à la parole du bon samaritain et à la question « Qui est mon prochain? » Dans beaucoup de programmes scolaires, on répond que ce sont les indigents et les affamés du Tiers-Monde qu'il faut essayer de secourir. Selon Richardson, c'est peut-être un point de vue humanitaire intéressant, mais c'est de la mauvaise politique:

> Car d'un point de vue politique, les vrais vilains dans la parabole, ce ne sont pas ceux qui passent sans s'arrêter, mais les voleurs... (p. 184)

Une théorie appauvrie de l'apprentissage et de l'enseignement

La perspective des études mondiales souligne le caractère inégal de la relation maître-élève et insiste sur la responsabilité qu'a le maître d'aider l'étudiant à corriger ce déséquilibre. Richardson propose à cet effet une pédagogie inspirée de l'approche de Paulo Freire et qui comprend trois phases distinctes: l'établissement d'un climat qui valorise l'expérience et la connaissance des élèves, leur confiance en eux-mêmes et leur responsabilité dans le déroulement du cours; la recherche (*inquiry*) qui inclut une expérience directe ou simulée du sujet étudié; et la synthèse qui dégage non seulement des principes généraux mais des plans concrets d'action.

Cependant, si les études mondiales sont susceptibles de contribuer à l'enrichissement de l'étude des religions sur ces trois points, la perspective de l'étude des religions peut elle aussi enrichir les études mondiales en favorisant la compréhension des cultures étrangères. Pour Richardson, ce n'est pas seulement pour des raisons utilitaires ou stratégiques qu'il faut chercher à comprendre les cultures étrangères, mais en vertu d'un choix moral:

> Opter pour la justice dans la société mondiale, c'est soutenir qu'en cas de conflits d'intérêts matériels les perceptions et les besoins des étrangers seront considérés en principe comme égaux aux nôtres (p. 185).

Mais un tel engagement en faveur d'une reconnaissance de la validité du point de vue d'une autre culture demeure fragile s'il ne s'appuie pas sur une expérience quelconque de la richesse humaine qu'on y trouve. L'étude des religions peut apporter ici une contribution très significative. Richardson fournit quatre caractéristiques de l'expérience que l'étude d'une religion devrait permettre de vivre à celui qui s'y engage sérieusement:

> – cette expérience devrait être plaisante et agréable;
> – elle devrait permettre de faire ressortir les différences dans la façon dont différents représentants de la religion étudiée interprètent leurs traditions religieuses;
> – elle devrait permettre d'entrer en contact avec les représentants de cette religion d'une manière telle qu'ils apparaissent comme des sujets et non comme des objets soumis à des forces impersonnelles;

– elle devrait permettre à celui qui le fait d'apprendre des autres et de changer dans son interaction avec eux.

L'étude des religions ainsi conçue devrait aider à développer les relations avec des gens qui ont des visions du monde différentes de la nôtre et à communiquer avec eux, facilitant par là la compréhension du point de vue particulier des autres cultures et des autres peuples sur les problèmes mondiaux.

L'étude des religions à l'école apparaît donc comme extrêmement pertinente à certains éducateurs désireux d'introduire une perspective mondiale dans les programmes scolaires. On peut également justifier la pertinence d'une telle étude à partie d'une analyse du caractère pluraliste des sociétés occidentales et de certains développements récents dans le domaine de l'éducation multiculturelle. Dans une communication présentée au congrès de l'American Academy of Religion à Dallas en 1980, un spécialiste de l'étude des religions présente une version particulièrement intéressante de cette approche appliquée au contexte américain. Il peut être utile d'en dégager ici les articulations principales (Hoeks, 1980).

Que faut-il entendre par « pluralisme » ? Hoeks rejette comme inadéquate une définition philosophique de type ontologique, pour qui la réalité est composée de plusieurs entités ultimes, ou de type épistémologique, pour qui aucun système métaphysique ou aucune perspective sur le réel ne peut rendre compte de tous les phénomènes. Il voit une opposition de principe entre l'adoption de l'une ou l'autre position à l'exclusion des autres et un véritable pluralisme. Selon lui, il est plus facile de parvenir à un consensus si l'on adopte une perspective sociologique. Il fait sienne la définition de Robert P. Swierenga qui définit le pluralisme ethnique comme « [...] une théorie sociale qui considère la persistance et la solidarité des minorités ethniques comme essentielles à une société saine. Le pluralisme s'oppose à la fois à l'assimilation forcée qui menace la survie du groupe et l'esprit de séparatisme parce qu'il nie la fraternité de l'humanité » (Swerenga, 1977).

Le pluralisme culturel lui apparaît comme la rubrique générale sous laquelle il faut considérer les formes plus particulières de pluralisme. Le pluralisme religieux est une d'entre elles et deux raisons justifient qu'on l'examine plus attentivement :

> – l'étude des religions dans les écoles publiques n'est pas l'étude d'une tradition confessionnelle monolithique mais celle d'une pluralité des formes religieuses;
> – d'après certains sociologues des religions et certains spécialistes de l'histoire ethnoculturelle, il y a une relation étroite entre les institutions religieuses américaines et des différences entre les ethnies et les sous-cultures.

Mais comment définir le pluralisme religieux? Hoeks conteste la validité des définitions du « pluralisme dénominationnel » apportées par Will Herberg et Andrew Greeley parce que ces définitions ne font pas de place à l'« irréligion ». Il préfère pour sa part parler d'une société pluraliste sur le plan religieux et la définit ainsi:

> Une société pluraliste est une société où chaque personne, quelle que soit sa religion ou son irréligion, a le droit et la liberté d'exercer sa loyauté ultime dans toutes ces actions individuelles et communautaires, selon ses croyances et ses engagements personnels, sous la seule réserve du souci du bien-être général de la société (Hoeks, 1980).

Cette liberté ne se limite pas aux activités et institutions religieuses mais couvre également d'autres institutions volontaires engagées au point de vue religieux comme les écoles, les organisations syndicales et les partis politiques. Des sociétés comme la Hollande, l'Autriche et la Suisse sont celles qui illustrent le mieux cette définition. Une telle définition comporte des implications très vastes. Ainsi, une société complètement pluraliste permettrait à des personnes d'appartenances religieuses fondamentalement différentes d'exprimer leurs options dans des institutions concrètes sans être pénalisées, pourvu que le bien commun ne soit pas affecté.

Aux États-Unis, cette religion civile commune qui réunit les Américains en une seule nation est la Croyance en un Être Suprême conçu comme créateur, pourvoyeur et juge suprême. Selon Hoeks, on n'a pas encore aux États-Unis un « pluralisme structurel complet » qui permettrait à chacun d'exercer sa loyauté ultime sans souffrir une diminution de ses droits. Mais l'étude des religions dans les écoles lui apparaît de nature à apporter un correctif à cette situation:

> Un des défis auquel l'étude des religions dans les écoles publiques doit faire face, me semble-t-il, est d'apporter une contribution

> unique à la préparation de jeunes citoyens qui travailleront au développement d'un authentique pluralisme religieux (qui doit aussi reconnaître l'irréligion) et à mettre en échec toute idéologie ou religion civile que tente d'articuler la société américaine autour d'un seul système de valeurs téléologiques (p. 6).

Pour montrer d'une manière plus concrète comment l'étude des religions pourrait contribuer à l'apparition d'un véritable pluralisme, Hoeks décrit quelques initiatives récentes pour introduire l'éducation multiculturelle dans le système scolaire américain. Ces initiatives s'inscrivent dans un déplacement général de l'idéologie assimilationniste en faveur du pluralisme culturel et de la fierté ethnique. Les spécialistes de l'ethnohistoire et de l'histoire des religions ont décrit ce déplacement et plusieurs d'entre eux ont souligné l'importance des traditions religieuses dans ce contexte. Comme l'écrit Swerenga, « il apparaît maintenant clair que les institutions religieuses américaines ont été la force principale dans la préservation et parfois même dans le renforcement des différences ethniques (Swerenga, 1977, p. 41). Pourtant, comme nous le verrons à l'instant, les promoteurs de l'éducation multiculturelle n'ont pas reconnu l'importance de ce facteur.

Le principal organisme chargé de superviser la formation des professeurs qui enseignent dans les écoles publiques américaines est le « National Council for the Accreditation of Teacher Education » (NCATE). Cet organisme publie régulièrement des critères d'évaluation des programmes de formation des maîtres. Dans la version révisée de ces critères publiée en 1977 et dont la mise en vigueur était prévue pour 1979, on souligne l'importance de l'éducation multiculturelle :

> L'éducation multiculturelle est la préparation aux réalités sociales, politiques et économiques dont les individus font l'expérience dans un monde complexe et culturellement diversifié. Ces réalités ont des dimensions à la fois nationales et internationales. Cette préparation fournit à l'individu une possibilité de développer des compétences lui permettant de percevoir, croire, évaluer et se comporter dans des contextes culturels différenciés. L'éducation multiculturelle est ainsi conçue comme une intervention et un processus continu d'évaluation visant à aider les institutions et les individus à être plus attentifs à la condition humaine, à l'intégrité culturelle des individus et au pluralisme culturel dans la société.
>
> Il faudrait prendre des mesures pour que les programmes de formation des maîtres forment à l'éducation multiculturelle[12].

Hoeks signale qu'il existe beaucoup de confusion concernant cette définition et ses implications. C'est pourquoi l'« American Association of Colleges for Teacher Education » (AACTE) a mis sur pied une commission chargée d'aider les institutions à réorienter la formation des maîtres dans le sens du multiculturalisme. Les implications de ces politiques sont considérables et pourraient mettre en marche un processus de changement « qui modifiera l'essence de la société aux États-Unis ». On est frappé par l'extension qui est donnée au concept de « multiculturalisme » par les deux associations mentionnées dont l'influence est considérable dans l'enseignement supérieur. Non seulement faut-il étudier le pluralisme ethnique et social mais il faut examiner les différenciations entre les sexes, les âges, les classes, les capacités:

> Les concepteurs de programmes de formation multiculturelle des maîtres doivent connaître les concepts qui décrivent les relations, les « intra-actions », ou les interactions chez les individus et groupes. Ces concepts sont le racisme, le sexisme, le préjugé, la discrimination, l'oppression, l'impuissance, le pouvoir, l'inégalité, l'égalité et les stéréotypes. Les concepteurs doivent également être conscients de divers concepts multiculturels: études ethniques, études sur les minorités, bilinguisme, études sur les femmes, conscience culturelle, relations humaines, clarification des valeurs et éducation urbaine (Hoeks, 1980, p. 8).

Mais malgré une définition aussi large du multiculturalisme, il n'est fait aucune mention de l'importance de la religion au développement culturel et de la contribution possible de l'étude des religions à l'éducation multiculturelle. Hoeks trouve une telle omission absolument incroyable. Selon lui, l'étude des religions peut jouer un rôle très important dans l'éducation multiculturelle. D'autre part, selon l'AACTE, l'éducation multiculturelle doit dépasser la conscience et la compréhension des différences culturelles pour parvenir jusqu'à la « reconnaissance du droit à l'existence de ces différentes cultures[13] ». S'il est vrai, comme l'affirmait l'« American Association of School Administrators » à la suite du jugement *Schempp*, qu'omettre de parler de la religion à l'école c'est nier qu'elle a joué un rôle important dans l'histoire de l'humanité[14], il est nécessaire d'examiner les diverses traditions religieuses sans lesquelles il est impossible de comprendre plusieurs aspects essentiels de la diversité culturelle. Et comme l'étude des religions fournit le cadre conceptuel nécessaire à cette fin, elle « constitue en réalité le *sine qua non* de l'éducation multiculturelle (Hoeks, 1980, p. 12).

À cette justification fondamentale de la place de l'étude des religions dans l'éducation multiculturelle, Hoeks en ajoute une autre plus conjoncturale. Selon lui, ce n'est pas seulement par ce qu'elle peut apporter qu'une telle discipline a un rôle important à jouer, mais également par ce qu'elle peut permettre d'éviter :

> Aux États-Unis, beaucoup de gens sont mal à l'aise dans le mélange délicat de pluralisme culturel et religieux qui semble être la recette actuelle pour notre société. Certains chrétiens conservateurs préféreraient une société sociale chrétienne en dépit de son évidente inconstitutionnalité. Si l'on continue à reléguer l'étude des religions au statut de cours optionnel ou d'enrichissement, ou même de catégorie inutile dans l'éducation publique, le résultat net pourrait bien être la croissance maligne du sécularisme comme idéologie opérante ou religion dans les sociétés d'Amérique du Nord. Bien sûr, dans une société pluraliste au plan religieux, toute personne est libre d'adopter une position séculière ou irréligieuse, mais elle n'est pas libre d'imposer ses prédilections aux autres. Cela s'applique particulièrement aux éducateurs de nos enfants et de nos jeunes. L'étude des religions peut ainsi être un antidote à ce que beaucoup d'Évangélistes considèrent comme un sécularisme rampant dans les écoles et dans la nation (p. 14).

Pour Hoeks comme pour Richardson, il semble donc très important d'accorder une attention beaucoup plus grande qu'on ne l'a fait jusqu'ici aux diverses traditions religieuses de l'humanité si l'on ne veut pas que le système d'éducation demeure un outil de consolidation des théories de nivellement qui n'accordent qu'une importance marginale à la pluralité des cultures tant à l'intérieur des sociétés particulières que dans un contexte mondial. Au cours des quinze dernières années, on a assisté dans plusieurs pays à des tentatives en vue de mettre au point une approche éducative du champ religieux qui tienne compte à la fois du caractère séculier de l'institution scolaire et du pluralisme culturel à l'échelle nationale et mondiale. Même si ces initiatives n'ont eu jusqu'ici qu'un impact limité sur la plupart des systèmes d'éducation occidentaux, elles permettent de dégager les grandes lignes d'une approche nouvelle du champ religieux à l'école[15].

CONCLUSION

Cette analyse des quelques développements récents dans le domaine de l'éducation au développement des études mondiales, de l'éducation multiculturelle et de l'étude des religions du monde

a fait ressortir l'importance de plus en plus grande qu'on accorde à la reconnaissance de la pluralité des cultures et au développement de la compréhension interculturelle. Comme le souligne avec force Roy Preiswerk, cette ouverture à l'altérité culturelle est encore fortement limitée par toutes sortes d'interdits cognitifs et par des théories du nivellement qui tendent à priver les différences culturelles de leur pertinence sociale. Toutefois, ce sociocentrisme cognitif est de plus en plus remis en question, ce qui permet aux théories du pluralisme culturel d'être maintenant pris un peu plus au sérieux.

Il reste toutefois beaucoup à faire dans ce domaine, tant en ce qui a trait à la réflexion théorique qu'à la mise en œuvre de stratégies concrètes pour que les programmes scolaires préparent plus efficacement les jeunes à vivre dans un monde marqué par le pluralisme culturel et par une interdépendance de plus en plus grande. Cette tâche immense ne pourra être menée à terme que si l'on réussit à établir une concertation des efforts de tous ceux qui peuvent contribuer à un tel élargissement des perspectives. Les éducateurs et les chercheurs qui abordent l'étude des religions non plus dans une perspective confessionnelle étroite mais dans une perspective éducative conséquente sont appelés à jouer un rôle important dans une telle entreprise. Mais pour y arriver, il leur faudra sortir de l'isolement relatif dans lequel les a enfermés une certaine image de la religion et des sciences « religieuses ». La présente tentative en vue d'amorcer un dialogue constructif avec les spécialistes de l'éducation au développement, de l'éducation multiculturelle et de l'éducation mondiale voudrait être un pas dans cette direction.

NOTES

1. « Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales », UNESCO, Paris, novembre 1974. Il n'est pas possible d'examiner ici les diverses stratégies qui ont été mises en œuvre pour atteindre cet objectif. On trouvera dans le petit volume d'Edmund O'Connor (1980) une présentation intéressante des initiatives anglaises dans ce domaine. Pour un aperçu de la scène américaine, voir Lee Anderson (1979).

2. Nous avons la chance de posséder sur ce sujet un excellent rapport d'une recherche effectuée en 1981 par un sociologue du service École Tiers-Monde de Lauzanne (Pradervand, 1982). Une version agrégée de ce rapport a été publiée en français dans la revue *ED. Entwicklung/Développement*, nº 11, (février 1982), p. 2-28. Cet article s'intitule « L'éducation pour le développement dans six pays européens et au Canada ».
3. La Hollande, la Belgique, l'Allemagne, l'Angleterre, la Norvège, la Suède et le Canada.
4. Roy Preiswerk dans un article important sur lequel nous reviendrons définit bien ce concept: « [...] la *dichotomie* entre pays développés et pays sous-développés fausse la compréhension des véritables rapports entre sociétés différentes. En vérité, nous devons parler d'un « mal-développement » global, avec des centres sur-développés dans tous les continents du monde et des périphéries *sous*-développées communes également à tous les pays, bien qu'à des niveaux d'inégalité différents » (Preiswerk, 1975).
5. Pradervand critique l'utilisation courante de la distinction Nord, développement/Sud, sous-développement: « Je pense aussi qu'une analyse des problèmes de développement en termes de pouvoir – qui possède *quoi, pourquoi, comment* les ressources sont-elles réparties et *par qui* – infiniment plus utile et correcte que l'utilisation de concepts aussi peu scientifiques que « Nord » et « Sud », pays « développés » et « en développement ».
6. La perspective de Pradervand rejoint celle du rapport du Club de Rome sur l'apprentissage. (J. Botkin, M. Elwandjra et M. Molitza, 1986). Ce rapport établit une distinction fondamentale entre l'apprentissage conservateur et l'apprentissage innovateur. C'est à cette dernière forme d'apprentissage que se rattache la conception de l'éducation au développement privilégié par Pradervand.
7. On définit ici le développement comme les « changements dans les institutions humaines et les développements technologiques qui affectent le bien-être de la société (p. 42).
8. On notera que deux de ces théories ne sont pas mentionnées par Jones. Pour une discussion très stimulante de l'évolution récente des débats sur les théories du développement, voir Rist (1986).
9. L'article de G. Rist dans le présent ouvrage s'inscrit dans cet effort de clarification des fondements cognitifs du modèle culturel proposé par l'Occident aux pays pauvres.
10. Preiswerk analyse en détail l'influence de l'ethnocentrisme cognitif dans les manuels d'histoire dans son livre écrit en collaboration avec Dominique Perrot (1975).
11. Richardson renvoie à D. Heater (1980) pour une discussion de ces termes et des tensions et différences qu'ils sous-tendent.
12. NCATE, *Standard*, 1977, p. 4, cité par Hoeks, 1980, p. 8-9.
13. AACTE, « No One Model American », 1979.
14. *Religion in the Public Schools, A Report by the Commission on Religion*, Washington (D.C.), American Association of School Administrators, 1964, p. 55.
15. J'ai tenté de faire le bilan de ces initiatives et d'en dégagers les leçons dans mon ouvrage sur l'étude des religions dans les écoles (Ouellet, 1985).

RÉFÉRENCES

ANDERSON, Inger et L. SUNDGREN, « The Internationalizing of Education in Sweden », Stockolm, SIDA, 1976.

ANDERSON, L., *Schooling and Citizenship in a Global Age,* Indiana University, 1979.

BACHELARD, Gaston, *Épistémologie: Textes choisis,* Paris, PUF, 1971.

BOTKIN, J., M. ELWANDJRA et M. MOLITZA, *On ne finit pas d'apprendre,* Rapport du Club de Rome sur l'apprentissage, Londre/New York/Paris, 1980.

HEATER, D., *World Studies: Education for International Understanding in Britain,* London, Harrap, 1980.

HOEKS, Henry, « The place of Pluralist religion studies in Public Education That is Becoming Multi-cultural », Congrès de l'American Academy of Religion, Dallas, 1980, ronéo.

JONES, Paula *et alii*, *Development Studies. A Handbook for Teachers*, Extramural Division School of Oriental and African Studies, University of London, 1977.

O'CONNOR, Edmund, *World Studies in the European Classroom,* Council for cultural Cooperation, Council of Europe, Strasbourg, 1980.

OUELLET, Fernand, *L'étude des religions dans les écoles: l'expérience américaine anglaise et canadienne,* Éditions SR, Waterloo, Wilfrid Laurier University Press, 1985.

PREISWERK, Roy et Dominique PERROT, *Ethnocentrisme et histoire. L'Afrique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux,* Paris, Anthropos, 1975.

PREISWERK, Roy, « Relations interculturelles et développement », *Le Savoir et le Faire, Cahiers de l'Institut d'étude du développement,* Paris, PUF, 1975.

RICHARDSON, Robin, « World Studies and World Religions », *Approaching World Religions,* éd. par Robert Jackson, London, John Murray, 1982.

RIST, Gilbert, « Voie ou impasse du « développement »? » ED, *Entwicklung/Development,* nº 23, p. 24-28.

SWERENGA, Robert, « Ethnicity in Historical Perspective », *Social Science,* 52, hiver 1977, p. 31-44.

14

Une éducation internationale pour répondre aux défis de notre temps

MAURICE MAUVIEL

Les sociétés occidentales sont confrontées aujourd'hui à un certain nombre de défis et de contradictions dont les conséquences peuvent être mortelles pour la démocratie. La guerre économique croît et peut prendre les formes d'une lutte sans merci; l'inquiétant déclin démographique s'étend aujourd'hui aux pays du sud de l'Europe comme l'Italie et l'Espagne. Dans ce contexte, la réflexion interdisciplinaire sur un modèle éducatif prenant en compte la diversité culturelle suscite souvent inquiétude ou scepticisme; il est donc nécessaire – si nous voulons élaborer des propositions crédibles et cohérentes – de procéder à un examen sans complaisance de ces réalités. Il n'est plus possible, en particulier, d'ignorer le débat relatif à la profonde crise d'identité collective que vivent les sociétés occidentales.

Lorsque sont apparues vers la fin des années 70, en France, les premières initiatives volontaristes d'éducation interculturelle, ces questions ont été pratiquement passées sous silence. Il est vrai que la classe politique et le corps social dans son ensemble avaient le sentiment que les turbulences n'étaient que passagères et, pour reprendre une expression de l'époque, que la sortie du tunnel était proche.

Aujourd'hui, tout un chacun a pris conscience du fait que la crise est là pour longtemps et qu'elle s'aggrave. L'Europe est entrée pour une période indéfinie dans l'incertitude et le désarroi. Le déclin la menace. La première phase de l'éducation interculturelle, ère naïve, est bel et bien derrière nous.

Nous nous proposons d'examiner quelques-uns de ces défis, d'ordre politique, économique, démographique, etc., auxquels devraient s'efforcer de répondre des projets prospectifs en matière d'éducation interculturelle et internationale. Ces défis nourrissent pour une part importante la crise identitaire occidentale sur laquelle il est nécessaire de s'attarder de prime abord.

Pour ce qui est de la France, un lien existe entre cette crise et le chauvinisme, le repli sur soi, les blocages de la société qui freinent la nécessaire évolution vers ce qu'on pourrait appeler l'esprit international. Mais elle atteint à des degrés divers et selon des modalités différentes tous les pays occidentaux. Le chercheur en sciences sociales, soucieux de regarder au-delà des bornes étroites de sa discipline, observe qu'elle s'exprime en France, à droite comme à gauche, au travers de clubs politiques, de pamphlets en lettres ouvertes, de colloques universitaires, d'ouvrages scientifiques enfin. Et le processus s'est fortement accéléré au cours des trois dernières années. Il est significatif que le plus grand historien français, Fernand Braudel, dont les recherches ont été essentiellement tournées vers l'extérieur, ait consacré toute son énergie, au crépuscule de sa vie, à rédiger un ouvrage intitulé: *L'Identité de la France*. Il y exprime en particulier son inquiétude et ses espoirs concernant l'immigration musulmane.

Alors que la France s'apprête à célébrer avec éclat le bicentenaire de la Révolution de 1789, il n'est peut-être pas inutile de rappeler que beaucoup d'intellectuels français de premier plan ont adopté, lors des défaites ou humiliations collectives, une attitude similaire. En 1792, alors que « la patrie était en danger », les sentiments altruistes et universalistes se métamorphosent et les partisans du respect des autres cultures et sociétés (Condorcet, Volney, Garat, Ginguené, etc.) auront du mal dans les années qui vont suivre à faire entendre leur voix. Le choc consécutif à la défaite de 1870 réveilla la fibre nationale d'Hippolyte Taine que l'on accusait volontiers de xénophilie avant la guerre. Renan, au même moment, adopta un comportement comparable. Plus près de nous le conflit franco-allemand, lors de la Première Guerre mondiale, exerça une influence profonde sur les historiens, psychologues et sociologues français. Les réactions nationalistes que l'on découvre dans les écrits scientifiques étonnent le lecteur contemporain. Enfin, plus près de nous encore chacun sait que la pensée et la poésie nationales ont trouvé une nouvelle vigueur sous l'occupation allemande, entre 1940 et 1944.

Tout laisse penser que de nouvelles tensions graves – et on sait que la géopolitique ne favorise pas les pays européens – engendreraient des réactions collectives imprévisibles. La réflexion théorique ayant trait à la nécessaire éducation à la compréhension interculturelle, devra donc prendre en compte cette crise identitaire multiforme, de façon à ce que les contenus et méthodes pédagogiques qui en découleront contribuent à lutter efficacement contre le chauvinisme, les préjugés et réactions de rejet, à l'extérieur et à l'intérieur du territoire national.

L'une des analyses les plus saisissantes est due à la plume de Christopher Lasch. Son ouvrage paru en anglais en 1979, *La culture du narcicisme*, permet de poser avec plus de précision et d'acuité certaines des questions que nous désirons formuler: comment concevoir une éducation interculturelle susceptible d'ouvrir la voie à un nouvel ordre éducatif (éducation au développement, etc.) si la confiance dans l'avenir s'obscurcit, si nous méprisons ou oublions notre passé? Peut-on imaginer de nouvelles solidarités, un idéal nouveau, dans des sociétés narcissiques, repliées trop souvent sur les valeurs individualistes ou corporatistes, se réclamant de la jouissance de l'instant présent et de l'instant présent seul?

Or, une éducation internationale ne peut s'envisager hors d'une vision prospective des hommes et des sociétés en contact, et de leur devenir. Ce futur requiert la recherche d'une nouvelle unité et la revitalisation de valeurs essentielles trop souvent bafouées aujourd'hui. L'éducation interculturelle, soucieuse de crédibilité, devra mettre davantage l'accent sur un certain nombre de ces valeurs universelles: respect des libertés individuelles et collectives, des règles démocratiques, foi dans la raison face aux forces obscurantistes... Or, beaucoup d'entre elles trouvent leur source dans les Lumières et la Révolution française. La reformulation et la métamorphose des divers héritages ethniques et culturels – dans le respect de tous – constitueraient alors un rempart contre les totalitarismes qui guettent nos sociétés. En revanche, la fragmentation en groupes sociaux, ethniques ou culturels, s'ignorant plus ou moins les uns les autres, en dépit de tout ce qui pourrait être dit ou écrit sur la compréhension mutuelle, favoriserait à terme les ennemis de la démocratie et du pluralisme. Comme le soulignait naguère Paul Valéry, l'impression de confusion, de dispersion et d'indécision peut générer l'image du pouvoir fort, résolu... et cette image ne peut appartenir qu'à un seul. La pédagogie interculturelle doit donc se soucier avant tout de ce

client commun et de ces valeurs démocratiques pour fonder un projet d'avenir.

Jean-Pierre Chevènement, le second ministre de l'Éducation nationale du gouvernement socialiste (juin 1981 - mars 1986), a pris la mesure de cette crise, et, dès son entrée en fonction au début de l'été 1984, ses propos et ses décisions mirent l'accent sur les « valeurs traditionnelles »: goût de l'effort, nécessité pour les enfants de mieux connaître l'histoire de leur pays, d'acquérir une solide formation civique, etc. Naturellement, les adeptes de l'éducation interculturelle naïve ne se reconnurent pas dans ces thèmes. Le ministre manifestait cependant une certaine clairvoyance politique et ses instructions avaient également pour objet de rassurer un corps social désorienté. À la crise d'identité diffuse, il fallait des remèdes que l'on chercha dans des certitudes, des propos simples et de bon sens. L'opinion accueillit avec satisfaction ces instructions et recommandations. En 1985, Jean-Pierre Chevènement précise sa philosophie et souligne qu'il ne craint pas de se situer à contre-courant en se déclarant patriote. Le ministre continue ainsi de se faire l'écho de l'esprit public, lequel n'ignore pas que le patriotisme européen est encore à inventer; il sera d'ailleurs l'un des premiers à citer des pages de l'ouvrage de Fernand Braudel non encore paru, en utilisant des extraits de « bonnes feuilles » parues dans la presse.

Parallèlement il s'insurge contre certaines apologies de la différence qui se confondent, dit-il, avec le refus du partage, de l'accueil et en définitive de l'égalité. Il poursuit en ces termes: « le discours sur l'interculturel est bien souvent un discours petit-bourgeois qui débouche sur la création de structures-ghettos [...] en oubliant les conditions réelles de vie de l'immigré » (Chevènement, 1985, p. 226). Et le ministre se réfère à Jaurès qui affirmait au début du siècle: « Un peu d'internationalisme éloigne de la patrie. Beaucoup y ramène ». Reconnaissons que la pédagogie interculturelle naïve, qu'on ne peut au demeurant confondre avec le discours sur « l'interculturel »* a souvent mérité ce type de reproches. Mais l'essentiel n'est pas là. Car le ministre n'éclaire pas le lecteur sur ce que fut précisément l'internationalisme de Jaurès. Le malentendu qui existe en France en matière d'éducation interculturelle peut être levé, croyons-nous, à partir d'un examen attentif des différentes conceptions que les intellectuels et les

* Cet étrange substantif – indéfinissable – n'existe qu'en Français!

politiques se sont fait des rapports internationaux et de la compréhension interculturelle.

Le cas de Jaurès, auquel l'ancien ministre de l'Éducation nationale se référait, est peut-être précisément le plus révélateur d'une conscience collective française que l'on découvre déjà dans les grands textes de Condorcet que sont les appels aux Bataves, aux Espagnols, aux Germains et aux Suisses. L'introduction pathétique que Jaurès a rédigée pour le Livre IV (La Révolution et l'Europe) de son *Histoire socialiste de la Révolution française* (1904), condense en quelque sorte l'angoisse de l'élite démocratique et éclairée sur ces problèmes. Éprise de justice, de liberté, de pure humanité, d'universalisme, elle adhère à l'esprit internationaliste qui craint paradoxalement d'analyser les traits culturels. Il a peur de l'anthropologie culturelle!

Certes Jaurès dénonce le fait que la conscience française a simplifié ce grand drame (la Révolution) en le ramenant à la confrontation de deux forces actives: la force de la France révolutionnaire et la force des tyrans coalisés. Il est intimement persuadé qu'il doit briser « les étroits préjugés nationaux » s'il veut comprendre la pensée et la conscience des peuples étrangers confrontés à la Révolution. Mais celles-ci se confondent-elles avec la façon dont les nations européennes appréhendent la culture, les mœurs françaises? Rien n'est moins sûr. En dépit de son vif désir de mieux pénétrer ce qu'ont pensé Anglais et Allemands, il demeure fidèle à la conception des Lumières pour lesquelles l'infinie variété que l'on découvre chez les hommes dans le temps et dans l'espace: croyances, valeurs, coutumes, comportements, institutions... apparaissait comme des additions de peu d'importance, obscurcissant ce qui est réellement humain, constant, général dans l'homme (Geertz, 1973). Jaurès déplore précisément que « lorsque l'Allemand, l'Anglais, le Français se rencontrent, ce ne sont pas seulement des hommes, ayant et reconnaissant en eux-mêmes la pure humanité qui se rencontrent »; il regrette cette « particularité de nation » qui fausse l'universalité humaine. Ces particularités de nature culturelle (au sens que l'anthropologie contemporaine confère à ce terme), ignorées de la tradition humaniste et éducative française depuis le XVII[e] siècle (Taine, 1986) sont évoquées par Jaurès avec crainte et étonnement: « Quel est le secret de l'âme allemande, de l'âme anglaise? » Il lui est difficile de concevoir la communication entre individus appartenant à des peuples différents hors de ce « commerce idéal des esprits » affranchis de ce

qu'on appelait alors les préjugés. Cette haute conception de l'échange ne l'empêche pas d'entrevoir qu'elle ne peut amortir « le choc effroyable des passions et des haines de races ».

On comprend mieux, à la lumière du texte de Jaurès, que l'article d'Émile Durkheim : *Les principes de 1789 et la sociologie* soit passé presque inaperçu à l'époque du premier centenaire de la Révolution. Il constitue cependant l'une des meilleures clarifications sur la question. Souhaitons que le second centenaire et la recherche interculturelle francophone le sortent de l'oubli. Après avoir souligné que les principes de 1789 ne sont pas seulement des doctrines, mais des « *faits sociaux dont est solidaire tout notre développement national depuis un siècle* »*, le fondateur de la sociologie française insiste sur le fait que les moralistes et les économistes français réduisent la science sociale à une simple idéologie : « Ils partent du concept abstrait de l'individu en soi et ils en développent le contenu. Étant donné la notion d'un individu sans antécédents historiques, sans milieu social, comment devra-t-il se conduire soit dans ses relations économiques, soit dans sa vie morale, telle est la question qu'ils se posent et qu'ils cherchent à résoudre par le raisonnement ». Durkheim poursuit en ces termes : « On peut bien en procédant de cette manière lier entre eux les concepts, mais on ne peut pas s'attendre à ce qu'un tel système exprime les rapports réels des choses ; car l'individu ainsi conçu n'existe pas dans la réalité. L'homme véritable n'a rien de commun avec cette entité abstraite ; il fait partie d'un temps et d'un pays, il a des idées et des sentiments qui ne viennent pas de lui mais de son entourage ; il a des préjugés, des croyances ; il est soumis à des règles d'action qu'il n'a pas faites et qu'il respecte pourtant... » L'ensemble de l'article serait à citer, Durkheim y démontre que cette conception de l'individualisme chez les penseurs français constitue une « foi commune », une « orthodoxie » qui rend impossible la réintégration de l'homme dans le milieu social et culturel dont il fait partie. Ce texte constitue probablement un préalable obligé à toute *approche sociologique* de la compréhension interculturelle dans les sciences sociales françaises.

Ne nous étonnons donc point qu'un ministre de l'Éducation nationale, nourri précisément de cette tradition intellectuelle, s'en tienne à une conception de l'internationalisme qui éprouve beaucoup de difficultés à se métamorphoser et même à concevoir l'idée

* L'italique est de nous.

que des problèmes de perception et de compréhension mutuelles se posent dans des situations sociales concrètes, en France ou à l'étranger. Afin de sortir de l'impasse, ne serait-il pas pertinent de partir d'abord de la situation internationale? L'ouverture à cette réalité s'avère vitale pour l'économie; le ministre actuel de l'Éducation nationale, étant extrêmement sensible au problème de la compétitivité de nos entreprises à l'étranger, pourrait être convaincu de la nécessité de former les jeunes à l'école, au collège et au lycée. Si nous voulons vendre des biens et des services à l'extérieur, nous devrons très vite nous familiariser avec la manière de convaincre propre à une société, étudier le style managérial et les pratiques commerciales, connaître les habitudes de consommation de pays différents du nôtre, etc. Enfin, l'éducation au développement devrait être un souci majeur de l'école française. Cette connaissance de contextes sociaux et culturels forts divers devra se traduire par des pratiques éducatives nouvelles, méthodiques, collant aux réalités de terrain. Nous pourrons alors concevoir une politique globale de l'éducation interculturelle susceptible, à terme, de favoriser la communication et les relations entre groupes humains et nationaux, à une large échelle. L'aide au développement des nations pauvres pourrait bénéficier tout particulièrement de cette éducation commencée tôt et poursuivie de manière continue, diversifiée et ouverte pendant tout le curriculum.

Les problèmes intérieurs sont étroitement liés à la situation internationale et ne se réduisent pas aux rapports que la France entretient avec les pays d'émigration. L'actualité difficile nous impose de prendre en compte ces problèmes d'ordre politique, économique et démographique. Les voix les plus autorisées, de gauche comme de droite mais dans des registres différents, ont souligné qu'elles étaient attachées par des fibres profondes à leur pays. Il n'est plus possible, aujourd'hui de mettre en parenthèses le problème de l'appartenance à une patrie. Les guerres coloniales et leurs séquelles, l'évolution des mœurs, inhibent les esprits et rendent tabous certains sujets. Par voie de conséquence la classe politique s'empêtre dans son projet de modification du code de la nationalité; comme s'il n'était pas nécessaire de s'assurer dans un premier temps que les glissements identitaires, l'adaptation à la société française, les emprunts en matière de comportements, d'attitudes, de valeurs, etc., permettent aux jeunes d'origine étrangère d'entrer dans le courant de la vie nationale. On s'est contenté au contraire d'un point de vue étroitement juridique qui bloque précisément les évolutions et adaptations souhaitées!

Le gouvernement avait envisagé de demander aux jeunes issus de l'immigration de faire allégeance au moment de leur majorité, de prêter serment afin de pouvoir acquérir la nationalité française. Cette procédure semble abandonnée. Une éducation interculturelle élaborée avec rigueur, conduite avec tact, peut jouer un rôle important pour ce qui est de l'accession à la culture nationale. Ce qui ne signifie aucunement mépris ou rejet d'apports, d'alluvions ethniques et culturels variés. Mais un solide ciment commun est nécessaire. Matthew Arnold soulignait déjà, au siècle dernier, que la « provincialité » présentait quelques risques majeurs; mettre l'accent presque exclusivement sur la culture originelle ne permet pas d'accéder à la plénitude de la vie collective et historique du pays où le destin nous a fait vivre. Or qui dit égalité des chances dit égalité dans cette vie collective, celle de la communauté nationale.

Alors que le problème du code de la nationalité agite le monde politique et médiatique, il est savoureux et tonique de se rappeler que la Révolution française, soucieuse avant tout d'universalisme, conféra la nationalité française, solennellement, à des étrangers illustres: savants, poètes, philosophes et autres... dont beaucoup ignoraient les mœurs et la langue françaises. Un grand chimiste anglais déclina l'offre qui lui était faite car il ne parlait pas notre langue. Ce précédent singulier est à méditer!

En cette fin de février 1987, les chroniqueurs et hommes politiques français insistent davantage sur la nécessité d'une grande cohésion sociale car nos institutions démocratiques sont à l'épreuve des différents terrorismes. L'éducation interculturelle et internationale doit relever le défi et se souvenir que Jaurès naguère rappelait que Herder a stigmatisé « l'âme inactuelle de l'orgueilleux cosmopolitisme qui n'est un foyer pour personne ». On peut mesurer l'évolution de l'opinion du public éclairé au cours de ces deux ou trois dernières années, à la lecture d'un article de l'écrivain Pierre Bourgeade, paru au plus fort du trouble ressenti en septembre 1986, lors de la vague d'attentats qui ensanglanta Paris. Il écrivait notamment: « Certes, les migrants sont innocents du terrorisme. Mais ils demeurent témoins immobiles d'un destin qu'ils refusent, aggravant le trouble des esprits. En accord avec les gouvernements amis, du Maghreb en particulier, il faut prévoir leur retour. Ils ont besoin d'une patrie, de même que leur patrie a besoin d'eux » (Bourgeade, 1986). L'analyse est pour le moins un peu courte! C'est oublier par exemple que des milliers de jeunes

sont nés en France, que d'autres y vivent depuis longtemps, que des hommes et des femmes vivent dans ce pays depuis trente ou quarante ans, y ont leur logis, leur famille... Beaucoup ont adopté – pas toujours consciemment – des modes de vie et des valeurs de la société française et les replis communautaires se nourrissent souvent du sentiment de rejet, d'incompréhension, voire de mépris que l'immigré ressent. Pierre Bourgeade se fait une image de celui-ci qui ne tient pas compte des phénomènes de contacts, d'emprunts de codes culturels mis en lumière par des études universitaires empiriques. Celles qui ont été menées notamment par C. Camilleri au laboratoire de psychologie appliquée aux phénomènes culturels de l'Université de Paris V. Et l'opinion est façonnée, guidée, par des commentateurs et journalistes peu ou pas au fait de ces travaux scientifiques.

Il n'est pas sain de laisser dans l'ombre un certain nombre de rancœurs, de ressentiments, de déceptions, d'images toutes faites et de tabous liés aux luttes d'indépendance et notamment à la guerre d'Algérie. D'abord parce que le patriotisme algérien s'est forgé et affirmé en opposition à la « métropole », l'ancienne patrie universelle. De part et d'autre, les réajustements et reconversions sont plus difficiles ici que pour d'autres pays. Par ailleurs, au moment où ces nouveaux patriotismes s'exaltaient, les adolescents et adolescentes de France, quelques années avant 1968, avaient tendance à estimer ces sentiments dépassés. L'internationalisme naïf ignore le fait culturel. Beaucoup d'enseignants actuellement en poste sont issus de la génération de 1968 et ils n'ont pas connu la guerre d'Algérie. La conscience collective française ayant, pour l'essentiel, choisi de faire le silence sur ce moment douloureux de l'histoire, un fossé culturel s'est creusé entre les générations. Celles qui ont quarante-cinq ans ou plus sont profondément marquées par cette époque. Le vieillissement de la population accentue en quelque sorte leur poids culturel, politique et... électoral. L'éducation interculturelle étayée par une anthropologie de l'éducation favoriserait également la communication et la compréhension entre générations, nécessaires à la retransmission et au renouvellement du patrimoine.

Sommes-nous victimes d'une amnésie collective consécutive à l'ère que nous venons de vivre depuis 1955, celle de la décolonisation? Car enfin la question de l'individu changeant de patrie a retenu, naguère, l'attention des théoriciens du droit naturel comme Pufendorf au XVII[e] siècle, et, plus près de nous, d'historiens et

de sociologues. Durkheim s'est intéressé de près aux rapports existant entre les mœurs et le droit. Il y a fort à parier, au sujet de la réforme du code de la nationalité, que l'auteur des *Règles de la méthode sociologique* ne se laisserait pas enfermer dans une problématique étroitement juridique. Les esprits désorientés et la pédagogie internationale puiseront des idées fécondes dans le Traité où il a analysé les rapports existant entre le patriotisme, l'internationalisme et le cosmopolitisme. Les tabous évoqués précédemment pèsent également sur les sciences de l'éducation françaises qui continuent, étrangement, d'être muettes à ce sujet. Nous croyons cependant que ces questions, si brûlantes soient-elles, doivent être appréhendées avec détermination et sang-froid, en respectant sans arrière-pensée les valeurs et héritages des communautés vivant en France.

C'est dans cet esprit que nous voulons tenter de répondre à la question : peut-on concevoir une étude interculturelle du patriotisme ? Cette étude peut-elle être utile aux élèves français et d'origine étrangère ? Peut-elle contribuer à rapprocher les uns et les autres ? à faciliter l'accès des jeunes issus de l'immigration à la plénitude de la vie sociale, politique, historique... de notre pays ? Précisons que nous souhaiterions suivre une démarche analogue à celle de la psychologie interculturelle : faire apparaître dans les différents patriotismes ce qui est constant et universel d'une part, ce qui est caractéristique d'une société, d'une culture, d'autre part. Enfin l'accent serait mis sur la genèse et le développement de différentes formes de patriotisme à des époques historiques et dans des régions du globe différentes.

Pour commencer, on étudierait la naissance et l'évolution de patriotismes éloignés dans le temps et dans l'espace, de manière à éviter de heurter les sensibilités individuelles et collectives. De façon détournée, par l'action des médiations diverses, on pourrait dissoudre peu à peu les préjugés les plus tenaces, prendre quelque recul par rapport au patriotisme de son pays et favoriser les rapprochements par le jeu des comparaisons. Par la suite il devrait être possible d'induire progressivement une compréhension intime, raisonnée, d'autres groupements humains de larges dimensions.

Nous nous contenterons ici d'esquisser quelques éléments de réponse concrets en nous inspirant de l'ouvrage du sociologue

Paul Lacombe*. Le *Patriotisme* (1881), écrit une dizaine d'années après le désastre de 1870, s'adresse aux élèves français. L'auteur veut faire comprendre à la jeunesse l'importance de ce sentiment dans une nation; mais loin de vouloir développer des sentiments de chauvinisme, de revanche, de repli sur soi, il invite les lecteurs à comprendre de l'intérieur des patriotismes étrangers, y compris ceux qui se sont développés, affirmés, dans des luttes de libération contre la France. Lacombe fait appel à de nombreux pays: Républiques de la Grèce ancienne, France des « volontaires de 1792 », lutte pour l'indépendance des États-Unis avec Washington, insurrection russe, espagnole, prussienne sous le premier Empire français, révolte grecque contre les Turcs, patriotisme de Manin et des Vénitiens en 1848 opposés à la tutelle autrichienne, etc. L'auteur insiste sur l'importance du travail des générations antérieures, sur le fait que les citoyens d'un pays sont débiteurs du groupe humain auquel ils appartiennent, que le ciment qui les relie est une espèce de convention par laquelle chacun s'engage à se soutenir.

Les exemples les plus intéressants du point de vue de l'apprentissage de la compréhension collective mutuelle sont ceux d'Espagne, de Prusse et de Russie. Ces nations se sont soulevées contre Napoléon, contre les armées françaises. Lacombe compare les patriotismes espagnol et français, prussien et français, en invitant les élèves à comprendre, à distinguer les situations, les caractéristiques culturelles, à aimer enfin celui qui peut être l'adversaire. D'abord l'auteur va montrer comment on est passé du patriotisme de la « race » (même langue, mêmes Dieux), chez les Grecs anciens à des formes très différentes où les liens entre les citoyens sont de nature plus historique et contractuelle. La comparaison qu'il fait des deux mouvements nationaux français (1792) et prussien (1813) est extrêmement intéressante du point de vue interculturel. Lacombe invite les élèves à apprécier les traits culturels spécifiques des deux patriotismes: élan, enthousiasme, audace confiante chez les Français; sérieux, esprit de suite, opiniâtreté chez les Prussiens. Il attire ensuite leur attention sur la différence dans les situations: en 1792 les Français se sentaient menacés par une intervention européenne et se jugeaient atteints dans leur dignité nationale. En 1813, en revanche, le maître en Prusse était Napoléon. Enfin Lacombe insiste sur les conséquences bénéfiques du patriotisme prussien qui s'est forgé en opposition à Napoléon.

* Voir également pour l'Italie, Paul Hazard (1910) une mine que nous ne pouvons exploiter ici.

Il y montre que le sentiment patriotique dû au soulèvement va créer des liens nouveaux entre les hommes, développer le sens des affaires publiques, réduire les inégalités, alléger la tutelle administrative. Ce patriotisme libérateur contribua à la démocratisation de l'armée, des institutions civiles, au renouveau économique. L'influence sur les mœurs, les sciences, les lettres et les arts est également soulignée. Lacombe insiste sur le fait que ce patriotisme transforme l'atmosphère morale, sort l'Allemagne des théories humanitaires sans consistance, relève le goût des études sérieuses et donne une grande vigueur au mouvement intellectuel.

Progressivement, l'adolescent français qui découvre l'altérité sous un jour inhabituel, peut ensuite jeter un regard neuf sur son propre pays, sur d'autres patriotismes. Et Lacombe de conclure sur ce point: « Cet aspect du mouvement national prussien est le plus étonnant pour un esprit français ». Ainsi tous les enfants et adolescents percevront progressivement ce qui évolue et se transforme dans la trame historique et les mœurs. Ils pourront acquérir le sens du relatif tout en appréhendant mieux les liens qui unissent les membres d'une patrie. La lutte contre les préjugés, images toutes faites et stéréotypes concerne aussi les larges groupements humains. À l'heure où le patriotisme n'a pas toujours bonne presse, gageons que l'analyse du phénomène prussien en 1813 peut contribuer à dissoudre ces stéréotypes. Et du point de vue de la compréhension interculturelle, comment ne pas songer à ce qu'écrivait le grand pédagogue S.-F. Lacroix (1805): « Faire avec soin l'histoire des préjugés, montrer comment ils se sont succédés et détruits les uns par les autres ainsi que des ombres passagères dont les formes s'effacent lorsqu'elles viennent à se rencontrer; c'est sans doute la meilleure manière de les extirper entièrement de l'esprit humain et d'en prévenir à jamais le retour ». Cependant, si P. Lacombe évoque les guerres où ont péri d'un côté d'anciens Français et de l'autre ceux qui seront Français demain, relevons que son esprit d'ouverture et de compréhension intime de l'autre s'arrête aux frontières de l'Europe. Il nourrit de puissants préjugés à l'égard « de la race sémitique et de l'Islamisme ». Le sociologue écrivait en 1881 mais il est vraisemblable de penser, avec S.-F. Lacroix, que nous sommes aujourd'hui encore sous l'empire de stéréotypes d'un autre genre. F. Braudel ne disait rien d'autre en 1985: « chaque époque charrie ses immondices, ses imbécillités, ses contre-vérités que les contemporains partagent, sans même toujours s'en apercevoir ».

Pour résumer, nous croyons qu'une pédagogie interculturelle du patriotisme présenterait un triple intérêt éducatif:

1. Apprendre aux élèves à bien distinguer le nationalisme du patriotisme. Depuis la fin du XIX[e] siècle, le premier terme a pris des connotations négatives. Il génère presque toujours l'opposition à l'*Autre*, le chauvinisme, le rejet — « le nationalisme a divisé, enragé, ensauvagé l'Europe », écrit F. Braudel. Le patriotisme éclairé, en revanche, peut être réhabilité par une pédagogie ouverte.
2. Compléter et élargir l'éducation civique telle qu'elle est conçue aujourd'hui. La formation du citoyen, à l'école, a été envisagée d'un point de vue trop hexagonal.
3. Susciter tout au long de la scolarité une ouverture progressive, raisonnée à l'esprit international. Sur le plan européen il serait souhaitable de favoriser le développement d'un patriotisme nouveau nécessaire à la survie de l'Europe. Au-delà de cet horizon, l'éducation au développement menée selon la méthode, avec constance, permettrait, en quelque sorte, d'intérioriser le sentiment de solidarité envers les pays du Tiers-Monde. On concevrait parallèlement, au sein des nations occidentales qui accueillent sur leur sol de nombreux immigrés adultes, adolescents et enfants, une pédagogie de la communication, du respect et de l'accueil qui toucherait l'ensemble de la communauté scolaire.

L'esprit public, l'institution scolaire et les programmes ayant été façonnés par une tradition intellectuelle et éducative qui n'avait pas conscience du « fait culturel », on ne doit pas s'étonner que l'école, aujourd'hui encore, éprouve quelque malaise et manifeste du scepticisme en ces matières. Le problème du racisme retient l'attention d'un certain nombre de maîtres, mais perçoit-on que slogans et manifestations risquent de faire oublier que « le refus de communication est réciproque et se nourrit de réciprocité »? Nous empruntons cette formule de Fernand Braudel qui, dans son testament historique, consacre quelques pages à la question du racisme mais il souligne fortement que « le seul réel, le seul inquiétant est le problème culturel ». F. Braudel songe surtout au devenir de l'Islam en France mais il ne s'en tient pas là.

Oublions donc l'ère de la pédagogie interculturelle naïve et ses activités épisodiques, souvent plaquées artificiellement, élaborées trop en marge des matières d'enseignement. Concevons en revanche un projet éducatif global, méthodique qui puisse féconder tout le curriculum. Il commencera par une sensibilisation et

une formation des administrateurs, inspecteurs, professeurs d'écoles normales, etc., aux concepts et méthodes d'investigation de l'anthropologie culturelle et de l'anthropologie de l'éducation. En y incluant les sous-disciplines comme l'anthropologie linguistique, l'ethnographie de la communication, la micro et macro-ethnographie scolaire... Il faudrait, au cours de cette première étape, éviter la constitution d'enseignements nouveaux fermés sur eux-mêmes. L'objectif essentiel étant de créer un état d'esprit prospectif, de donner aux maîtres des concepts, des instruments de recherche, des outils... afin que les matières du curriculum scolaire, lato sensu (éducation civique, histoire, lettres, langues, économie, arts, etc.) puissent être imprégnées en profondeur par une vision internationale de l'éducation. Laquelle en même temps ouvrirait des perspectives sur notre identité profonde, sur notre devenir collectif dans le monde futur.

Pour conclure nous voudrions évoquer très brièvement les défis économiques et démographiques auxquels nous sommes confrontés de plus en plus brutalement. Tout projet d'éducation interculturelle doit être très attentif à la conjoncture internationale. Les pays du Tiers-Monde sont confrontés à de graves problèmes: surpeuplement, endettement insupportable, sous-production agricole, industrialisation hâtive et peu appropriée aux besoins, etc. Les conséquences sont dramatiques en ce qui concerne les rapports entre communautés: les luttes raciales ayant un fondement économique se multiplient et de nombreux clandestins pénètrent, malgré les interdits gouvernementaux, dans les pays occidentaux. Là où précisément l'effondrement de larges secteurs de l'industrie traditionnelle pose des problèmes très difficiles en matière d'emploi, notamment pour les adolescents issus de l'immigration et pour les adultes contraints au chômage. Ces industries d'hier utilisaient une main-d'oeuvre importante dont une large proportion était peu qualifiée. Les reconversions aux nouvelles entreprises de haute technologie exigent un niveau de formation générale et technique élevé. Nombreux sont les jeunes issus de l'immigration à se heurter au problème de la formation et de l'emploi. Cette conjoncture engendre rejets, exclusions, rancœurs et repli sur des groupes et mouvements refusant la société telle qu'elle est. La question des prestations familiales, des soins de santé – liée aux déséquilibres démographiques – suscite des jalousies, des critiques dans la population ouvrière locale touchée par la crise. En outre, la tradition d'accueil, le sens démocratique de la culture ouvrière française s'affaiblit dans ce contexte de désindustrialisa-

tion qui tend à pulvériser la solidarité et la culture traditionnelle des zones urbaines en voie de transformation rapide. Autochtones et immigrés éprouvent le même sentiment d'incertitude et d'angoisse face au futur.

Une éducation interculturelle désirant construire un projet d'avenir cohérent devra prendre appui sur la nécessaire éducation au développement. Les solidarités, les liens, la compréhension mutuelle qu'elle veut promouvoir ne se limitent pas à l'échelle d'une école ou d'un quartier. Car le défi est mondial, il exige d'inventer vite un nouvel ordre éducatif, si nous voulons qu'il y ait un futur respirable pour les hommes.

RÉFÉRENCES

BOURGEADE, Pierre « Paroles et Actes. Devons-nous vivre à l'heure d'un Munich perpétuel? », *Le Monde,* samedi 20 septembre 1986.

CHEVÈNEMENT, Jean-Pierre, *Le pari sur l'intelligence,* entretiens avec Hervé Hamon et Patrick Rotman, Paris, Flammarion, 1985.

GEERTZ, Cliford, *The Interpretation of Cultures,* New York, Basic Books, 1973.

HAZARD, Paul, *La Révolution et les Lettres Italiennes,* Paris, Hachette, 1910.

LACROIX, S. E., *Sur l'Enseignement général et sur celui des mathématiques en particulier,* Paris, Bachelier successeur de Mme Courcier, 1828, 3e édition (1805).

LACOMBE, Paul, *Le patriotisme,* Paris, Hachette, 1881.

15

Hindouisme, rhétorique et éducation interculturelle

ANDRÉ COUTURE

L'intérêt actuel pour l'éducation interculturelle au Canada est en bonne partie le résultat de la présence d'immigrés de cultures différentes (asiatiques, africains, sud-américains) de celle qui est majoritairement présente dans ce pays et de la difficulté pour ces personnes de communiquer entre elles. La population, les différents paliers de gouvernement se sont vite rendu compte que la bonne volonté plus ou moins bien éclairée était tout à fait insuffisante pour faire face au problème. On sait bien que l'éducation devrait fournir aux étudiants l'occasion d'apprentissages spécifiques leur permettant de comprendre l'existence chez leurs compagnons ou leurs compagnes de classe des différences profondes touchant les habitudes sociales, les valeurs morales, la religion, et d'accepter ces différences pour ce qu'elles sont. Mais pour que la société de demain devienne un véritable lieu de communication interculturelle, il faut dès aujourd'hui prendre les décisions nécessaires pour sensibiliser les jeunes aux caractéristiques culturelles des autres ethnies (D'Amours, 1987).

Un éducateur qui désire se renseigner sur les différentes religions du monde n'a le plus souvent que l'embarras du choix. Si l'on prend le cas de l'Inde, à côté d'une littérature ésotérique ou occultiste qui cherche à renouer avec une « tradition primordiale » perdue (et qui a probablement plus d'adeptes en Occident qu'en Inde), on trouve principalement deux catégories de travaux. Il y a d'abord des ouvrages à tendance descriptive venant les uns d'adeptes des religions de l'Inde, les autres, d'observateurs sympathiques.

Cette catégorie comprend des autobiographies, des témoignages, des récits de voyage, des romans, mais aussi des travaux d'histoire, de philosophie, de phénoménologie, de sociographie, etc. Avec ou sans prétention scientifique, ces ouvrages visent avant tout à être vrais, à refléter des valeurs réellement vécues en Inde. En histoire des religions, W. C. Smith s'est fait le théoricien d'une méthode scientifique se donnant comme défi de respecter au maximum le point de vue du sujet observé. D'après cet auteur, un observateur extérieur qui veut comprendre d'une façon signifiante l'histoire religieuse des chrétiens, des juifs ou des bouddhistes, ne doit pas se limiter aux faits extérieurs de cette histoire. Il doit aussi prendre conscience que des personnes sont engagées dans cette histoire et que cet engagement a transformé radicalement leur vie (Smith, 1981, p. 84).

Un deuxième groupe de chercheurs attache moins d'importance au témoignage apporté par le sujet observé. On recueille avec précaution tous les documents permettant de mieux comprendre une situation culturelle. Mais par-delà ce qui est consciemment exprimé ou vécu, l'analyse doit donner accès à des catégories philosophiques, psychologiques ou sociologiques plus profondes ou plus générales. On croit pouvoir réduire les différences culturelles à des jeux de variables, à des rapports de pouvoir, etc. Et de toute façon, on se préoccupe moins du discours explicite que de ses failles. Une bonne partie de ce qu'il est convenu d'appeler l'orientalisme répond à ces préoccupations. L'histoire, la philologie, la linguistique, de même que la sociologie et l'anthropologie, jouent ici un grand rôle, mais c'est le plus souvent pour dépasser un point de vue strictement confessionnel ou culturel et atteindre à une certaine objectivité historique.

Ces deux catégories de travaux peuvent, chacune à leur façon, servir la pédagogie de l'interculturel en amenant l'étudiant à prendre du recul face à sa culture, et en l'incitant à accorder de la valeur à d'autres cultures que la sienne. Quand on veut faire de l'éducation interculturelle, il est nécessaire d'approfondir d'autres visions du monde que la sienne. Il est également des hypothèses historiques, sociologiques ou psychologiques dont on ne peut faire l'économie. Mais on peut se demander si, pour favoriser la communication interculturelle, il n'y aurait pas intérêt à envisager d'abord la culture sous l'angle même de sa transmission.

Chaque culture véhicule en effet des coutumes, des pratiques ou des croyances spécifiques qui peuvent susciter la curiosité.

Mais si l'on veut entrer en contact avec des personnes d'une culture étrangère, il faut aussi se rendre compte que ces personnes sont fières d'être ce qu'elles sont. Les uns disent être les Hommes par excellence (v.g. les Inuit), ou encore les Nobles (les Arya); et par cette proclamation, elles s'opposent ouvertement aux barbares de tout acabit que sont leurs voisins immédiats. D'autres peuples chantent leur histoire, magnifient leurs ancêtres, exaltent leur ancienneté: ce sont là d'autres façons de dire qu'ils sont convaincus d'être détenteurs d'une très haute culture. Cette légitime fierté cherche spontanément à se dire et à convaincre. Être fier de sa culture, c'est non seulement revendiquer pour soi un très haut statut, c'est tout autant vouloir, consciemment ou non, persuader les autres que l'on est digne de leur respect. Il n'y a pas de culture sans rhétorique; et pas de rhétorique sans stratégies de persuasion.

Voilà justement la raison pour laquelle une éducation à la communication interculturelle ne peut se contenter de s'inspirer de témoignages véridiques, de descriptions objectives, ou encore de propositions générales sur la culture, quand bien même on les qualifierait de scientifiques. La communication interculturelle se fait nécessairement entre des gens qui sont fiers de leur culture et de leur religion, et qui attendent des autres qu'ils respectent cette fierté. La fierté n'est peut-être pas une donnée scientifique contraignante; mais elle fait partie à part entière de tout dialogue interculturel. C'est elle qui, à un certain moment donné, transforme la culture en une rhétorique. On pourrait même dire que toute culture renferme dans ses trésors des stratégies de persuasion qui fonctionnent comme autant de mécanismes de valorisation ou de défense. De sorte que respecter une culture, c'est aussi respecter sa rhétorique. On comprend alors que faire de l'éducation interculturelle ne consiste donc pas uniquement à amener des gens à se rendre compte que l'on professe autour d'eux des valeurs différentes. Il n'est pas moins important de prendre conscience que toutes les cultures sont fières des valeurs (religieuses ou séculières) qu'elles véhiculent; que les gens de toute culture cherchent, quand l'occasion leur en est donnée, à persuader les autres du bien-fondé de leurs valeurs; et qu'ils utilisent pour cela tout naturellement des stratégies qui ont une influence directe sur les rapports interculturels. Voilà pourquoi il me paraît extrêmement fécond à la suite d'un certain nombre de spécialistes (Blake, 1979; Koester et Holmberg, 1983; Starosta, 1984) de rapprocher rhétorique et éducation interculturelle. On peut ajouter qu'en proposant d'aborder l'éducation interculturelle sous cet

angle, on croit toucher une zone où les questions de rencontre des cultures pourront se poser d'une façon plus immédiate et plus concrète. Ce qui n'empêche nullement l'éducateur qui le désire de prolonger la réflexion dans un sens plus philosophique, plus psychologique, ou plus sociologique.

Ce sont les Grecs qui ont développé, à côté de la poétique, cette rhétorique qui faisait partie de l'éducation supérieure de tout Occidental jusqu'à ces dernières années. Pour Aristote, c'était « l'art d'extraire de tout sujet le degré de persuasion qu'il comporte » (Barthes, 1970, p. 179) et cet art faisait l'objet d'un apprentissage spécifique. Puis, peu à peu, rhétorique et poétique ont fini par se joindre en un art du bien-écrire, en un art de la littérature (p. 178-180). Peu nous importe ici cette longue histoire. Il reste qu'en Occident une multitude de traités et une longue pratique ont constitué la rhétorique en une discipline bien caractérisée, consciemment utilisée, et devant régir toute communication efficace. On en trouve des prolongements directs et des applications nouvelles dans la publicité, dans les techniques du marketing, etc. Pour bien comprendre l'influence de la rhétorique grecque sur la culture occidentale, c'est tout l'effort apologétique et missionnaire chrétien qu'il faudrait analyser. Non pas qu'il faille dire que le christianisme s'est fait missionnaire en s'hellénisant, car toutes les cultures cherchent à persuader dans la mesure de leurs possibilités. Mais il est évident que, s'hellénisant, le christianisme a utilisé pour lui-même toutes les virtualités de la rhétorique grecque (et d'une manière que l'on peut trouver critiquable, en particulier quand cet art de la persuasion s'est allié aux prestiges de la colonisation). La raison grecque a donc pu colorer d'une façon très particulière la force de conviction du christianisme. Il ne faudrait cependant pas en conclure que les autres religions ont échappé au désir de convaincre. On n'a qu'à penser à l'effort missionnaire déployé par le bouddhisme ou l'islam. Avec ou sans rhétorique explicite, ce désir d'emporter l'adhésion nous paraît donc présent dans toutes les cultures. Il est possible que, pour des raisons historiques, il n'ait pu se manifester qu'*intra muros*, mais il n'est pas moins là, latent, toujours prêt à utiliser des stratégies à la limite paradoxales. Nous sommes tous égaux dans notre désir de communiquer, même si nous utilisons à notre insu des moyens, des expédients très différents, verbaux ou non verbaux.

Mais plutôt que d'en rester au plan théorique, je prendrai quelques exemples tirés de l'hindouisme pour illustrer, ne serait-

ce que de façon inchoative, mon propos. Au lieu de refuser à l'Inde toute rhétorique, il me semble en effet préférable de dire qu'à côté d'un art de la conciliation utilisé par les rois à des fins politiques, il existait comme en sourdine, mais de façon bien réelle, toute une rhétorique subtile utilisée par les brâhmanes. Cette rhétorique apparaît d'une certaine façon dans la manière dont Gandhi s'est opposé au colonialisme. Elle prend le nom de « suggestion » dans la poésie comme dans le théâtre ancien ou moderne; elle a su se faire « double-sens » dans la littérature, un artifice qui a sans doute des prolongements culturels importants jusqu'à aujourd'hui. Elle réapparaît dans tout un art traditionnel de dissimuler la nouveauté pour la mieux faire accepter.

GANDHI ET SA FORCE DE PERSUASION

Autant l'Angleterre était décidée à convaincre Gandhi, autant Gandhi entendait mener l'Inde à la liberté. Contre l'arsenal d'arguments politiques et policiers des uns, le Mahâtmâ rétorquait par son calme et son imperturbable attachement à la vérité. Pas question pour Gandhi de « sauver la face » (Fischer, 1952, p. 256) devant son interlocuteur anglais Irwin: il se contentait de fixer le but à atteindre et d'avancer. Winston Churchill avait compris le sens de l'étonnante rencontre de ces deux hommes à Delhi le 17 février 1930. Il fut révolté du « spectacle nauséabond et humiliant de cet ancien avocat de l'Inner Temple, devenu fakir séditieux, gravissant à demi nu les marches du palais du vice-roi, pour y négocier à égalité avec le représentant de l'empereur et roi » (p. 257). La scène était en parfaite continuité avec celle des policiers massacrant à coups de *lathi* les marcheurs volontaires et non-violents envoyés par Gandhi à l'usine de sel de Dharasana (p. 251 et suiv.). L'habile Angleterre s'était compromise: elle avait perdu tout prestige moral. L'Inde de Gandhi s'était contentée d'exprimer sa réalité, sa vérité (*satya*). « Les Britanniques frappaient les Indiens avec des bâtons et des crosses de fusil. Les Indiens ne s'inclinèrent pas; ils ne se plaignirent pas; ils ne reculèrent pas. Cela rendit l'Angleterre impuissante et l'Inde invincible » (p. 254). Lors de son séjour à Londres en fin d'année, Gandhi cherche avant tout à toucher le cœur des Anglais. « Il émut tout ce qui était chrétien chez tous les Anglais » (p. 264). La conférence n'avait politiquement rien apporté. Mais le Mahâtmâ n'avait pas compromis l'honneur de son pays et il était revenu « avec son intégrité » (p. 276).

Je ne veux pas faire de cet affrontement une règle générale, opposer une Inde non violente à une Angleterre haineuse et passionnée. Ce serait simpliste, surtout quand on songe aux problèmes politiques de l'Inde indépendante. Il suffit de lire le Mahābhārata ou l'Arthaśāstra de Kautilya pour se rendre compte que les rois de l'Inde ont été des kṣatriya prêts à toutes les ruses et à tous les meurtres pour satisfaire leur intérêt (*artha*) (Biardeau, 1981, p. 49 et suiv.). Mais, l'Inde peut également, en certains de ses membres, témoigner d'un degré d'authenticité et de vérité qui atteint aux valeurs humaines les plus nobles. C'est ce combat inégal qui opposa Gandhi au Congrès anglais, *satya* contre *artha*. Pour convaincre l'Angleterre, Gandhi n'utilise pas d'expédients politiques; c'est toute sa vérité qu'il met dans la balance, et c'est cette vérité qui compromet radicalement le pouvoir anglais. Contre l'agressive logique du pouvoir, une rhétorique de la véracité qui pousse l'interlocuteur à bout et l'oblige à revenir à des choses essentielles.

Dans *Communication and Culture in Ancient India and China*, Robert T. Oliver (1971) s'attache à découvrir le genre d'arguments susceptibles d'influencer les Indiens. Il montre la signification rhétorique d'une philosophie qui vise moins la satisfaction individuelle que l'intégration au sein de la famille, de la caste, du cosmos. Il conclut au rôle relativement mineur de la persuasion en Inde ancienne (p. 18). On vise le consensus plutôt qu'une opinion majoritaire. L'orateur indien n'argumente pas au sujet de choses probables, il déclare la vérité (p. 27). Il sert la vérité avant les intérêts de ses concitoyens (p. 30). « Ne sont des solutions que ce que la communauté truly understands to be essentially right » (p. 28). Il ne saurait donc être question d'une rhétorique au sens grec que dans une culture où la vérité peut à proprement parler être discutée (« in a culture that conceived of truth as being both ascertainable and ascertained », p. 28). Oliver parle du rôle joué par le système des castes dans la vie des Indiens et décrit son influence concrète sur les manières de vivre, de penser, de parler, d'écouter, de répondre comme une « rhetoric in being » (p. 31). Mais quand il en arrive aux *Upaniṣad*, il revient à son point de départ.

> Du point de vue de la rhétorique, ceci signifie que l'Occident a plutôt insisté sur le but à atteindre (purpose) et sur les formes de persuasion (persuasion) et qu'il a accentué l'éternel conflit entre l'orateur qui cherche à dominer et l'auditeur qui veut défendre ses propres positions, tandis que, dans l'Inde orthodoxe, on a cherché

> à éviter de mettre l'accent sur le but à atteindre et les formes de persuasion et que l'on a renoncé par là à l'idée de conflit. Le seul objectif possible pour un orateur et un auditeur, c'est d'essayer de saisir l'unité qui les englobe tous les deux. Les différences deviennent des illusions. Tant l'orateur que son auditeur acceptent d'emblée l'unité profonde du réel (identity) et considèrent tout ce qui s'y oppose comme une faute résultant des limites de leur personne et de leur intelligence. Telle est du moins la philosophie des Upanisad. Il s'agit d'un point de vue rhétorique qui a exercé une influence continue sur la société indienne et sur l'esprit indien (p. 51-52).

Les Indiens communiquent entre eux, ils cherchent à persuader autrui ; mais le point des *Upaniṣad* semble bien avoir eu une influence déterminante sur ce qu'est devenue ou n'est pas devenue la rhétorique indienne. En ce sens, l'étude d'Oliver vise juste et permet d'expliquer élégamment la rhétorique mise en œuvre par Gandhi.

L'INDE ET LA RHÉTORIQUE SUBTILE DE LA SUGGESTION

Pourtant on sent que l'analyse d'Oliver est insuffisante. Ses remarques sont fines, elles expliquent jusqu'à un certain point pourquoi l'on ne trouve pas explicitement de rhétorique en Inde. Mais elles donnent l'impression qu'en Inde, on ne se préoccupe que de l'ordre idéal des choses (*dharma*) ou de la libération (*mokṣa*). On a bien dit que les traités de poétique de l'Inde postvédique ne constituaient pas à proprement parler une rhétorique au sens de Gorgias ou d'Aristote (Renou et Filliozat, 1953, n° 1556). Mais Louis Renou a également insisté sur une préoccupation majeure que l'on trouve dès le Rg-veda qui consiste à « voiler l'expression et à la réduire au minimum » (1979, p. 48). Toujours soucieux de mieux comprendre la poésie du Veda, il ajoutera :

> Ce n'est pas de la rhétorique, c'est l'essence même du *mantra*, sorte de langage « second » où les choses sont voilées, détournées de leurs perspectives originelles, suggérées plutôt que dites, à la manière dont, plus tard, les théoriciens du *dhvani* postuleront des valeurs « suggérées » du mot et de la phrase, comme fondement de la composition en *Kāvya* (p. 35)

Les brâhmanes ont en effet développé une science de la composition (*Sāhitya*) et de l'ornementation (*alamkāra*) mais pas de traités enseignant les techniques à utiliser pour convaincre.

Fidèles en cela à leur préoccupation de toujours, ils ont enseigné comment faire des rites, comment agencer une liturgie, réciter les mantra appropriés, orner un texte, mais sans chercher à modifier le réel. Ils respectaient la parole védique, exposaient l'ordre des choses qui s'y manifestait, ou le mettait en relief, mais ne semblaient pas préoccupés d'influencer la volonté d'autrui. On a l'impression qu'il n'appartient pas à l'ordre du dharma de chercher à persuader.

Est-ce à dire que l'Inde ne connaît pas la rhétorique au sens des Grecs? Bien sûr que non! Il y a en Inde un art de la persuasion, mais il est relégué à un rang subalterne. Il relève plutôt de l'économico-politique (*artha*), éventuellement d'un érotique (*Kāma*); si les brâhmanes en usent, c'est à titre secondaire. Le roi qui désire étendre son royaume peut compter sur un certain nombre de moyens dont le premier est la conciliation (*sāman*). Le cinquième livre du Mahābhārata illustre les efforts déployés par Krisna pour rapprocher les deux camps et éviter la guerre éminente*. Le *Kāmasūtra* connaît toute une panoplie de ruses amoureuses, destinées à vaincre les dernières résistances de l'aimé. Les dieux s'en servent même contre les ascètes quand ils leur envoient les belles devadāsi célestes pour les ébranler dans leurs vœux. Mais, c'est comme si le dharma n'était pas matière à rhétorique. Il y a des traités de dharma qui énoncent les choses qu'il faut connaître, mettre en pratique. Mais on dirait que l'art de la rhétorique, si nécessaire en politique et en amour, se heurte ici à une sorte de fin de non-recevoir. Le vrai, le réel n'est pas en tant que tel matière à rhétorique, mais seulement susceptible d'être suggéré.

Autant l'artha et le kāma se prêtent à l'improvisation, aux virevoltes, autant le dharma se contente d'exposer ce qui est. L'ordre des choses, et a fortiori le domaine de la libération ultime, ne souffre pas de ruses grossières, au moins en première analyse. Les brâhmanes ont donc développé une sorte de contre-rhétorique qui est toute de dentelles, d'ornements, d'images, de jeux de mots,

* Il vaudrait certainement la peine d'entreprendre une étude du Mahābhārata du point de vue de la rhétorique. Le guerrier éloquent, habile à manier la parole autant que les armes, y joue un rôle de premier plan. Toutes les formes d'intimidation peuvent être utilisées, du rappel des victoires passées aux augures de malheur imminent en passant par les arguments moraux et par l'exaltation de la force brute. Dans les maximes concernant l'intérêt personnel du roi (cf. par exemple Mahābhārata I, 140, édition de Poona), on valorise les ruses verbales au même titre que toutes les autres feintes.

de voiles, et qui préfère suggérer délicatement plutôt que d'oser persuader. C'est dans cet esprit que Gandhi, qui aurait pu utiliser contre les Anglais toutes les ruses des politiciens du Mahābhārata, oppose plutôt aux tactiques britanniques une sorte de ruse supérieure, toute de non-violence, qui lui est suggérée par son yoga.

On l'a dit et redit, le théâtre, la danse, la poésie, la peinture de l'Inde cherchent d'abord à provoquer des saveurs esthétiques (*rasa*). Ces sentiments, au nombre de huit ou neuf, que le spectateur doit éprouver pour accéder à l'émotion, ont été dûment répertoriées par une littérature technique abondante (cf. Masson-Oursel, 1936). Mais ici, point d'art de l'argumentation au sens grec. « L'idéal du Kāvya [poésie], fidèle sur ce fait à l'esprit védique, est de suggérer plutôt que d'exprimer » (Renou et Filliozat, n° 1750). Et l'émotion qu'éprouve l'acteur ou le spectateur bienveillant s'adresse au cœur; elle provoque une expérience subtile qui transforme.

Il y a également dans l'Inde populaire un art de l'émotion qui s'exprime par la musique, la danse, les couleurs vives, les images d'actrices bien en chair; l'industrie du cinéma combine habilement tous ces appâts pour les livrer à une foule avide de sensations. Cet art se transmet dans la tradition des fêtes de village, des mariages, des cérémonies de temples. Ce qui frappe le plus le spectateur étranger, c'est la surenchère, la surdétermination. Les temples hindous ne présentent jamais de ces immenses pans de mur nus qui, dans l'islam, évoquent la transcendance, mais des superpositions de sculptures en ronde bosse, ou des rideaux de dentelle de pierre. Il en va de même dans tous les autres arts. L'indien est un homme de théâtre et, comme au théâtre, il faut grossir, grandir, exagérer, démultiplier à l'infini. L'Inde se laisse émouvoir, plus que persuader, par le théâtre, et son théâtre a besoin pour cela d'acteurs aux costumes multicolores, aux traits exagérés, aux gestes démesurés. Le magicien (*māyāvin*) est un homme de théâtre, et le théâtre indien est rempli de prestiges magiques (*māyā*). En ce sens, on peut aussi dire que l'illusion (*māyā*) suscitée et entretenue est en Inde le principal instrument de persuasion.

L'INDE ET L'ART DU DOUBLE SENS

Il y a une figure de style bien connue des spécialistes de la littérature sanskrite, mais dont il faudrait étudier les prolonge-

ments culturels : c'est le slesa ou le double sens. Le mot lui-même pourrait se traduire par « coalescence ». « Il y a éleṣa, dira le théoricien classique Jagannātha, quand il y a production de plusieurs sens par une seule séquence de sons » (cité par Porcher, 1978, p. 345). Le sanskrit est une langue qui, avec ses longs composés, ses multiples homonymes et synonymes, ses règles de liaisons, se prête à merveille à cette sorte de jeu littéraire qui n'a peut-être pas d'équivalent dans aucune langue. Un tour de force de la même veine serait le fameux alexandrin : « Gal, amant de la reine, alla, tour magnanime,/Galamment de l'arène à la tour Magne à Nîmes.// » Mais avec la réserve que le sanskrit ne double pas les sonorités. Le double sens surgit d'une unique séquence de sons. D'un point de vue strictement occidental, on a une impression d'inutilité, voire de pédanterie. L'Inde, au contraire, se plaît en ces jeux qui naissent de la surabondance même du langage et qui glorifient la maîtrise du poète qui y réussit.

Mais il me semble que le eleṣa renvoie à quelque chose de plus profond qu'un simple artifice littéraire. On pourrait réfléchir par exemple à la façon dont la méditation transcendantale [MT] du Maharishi Mahest Yogi s'est répandue autour de nous en Occident. Maharishi a proposé au monde une science de la méditation conforme à des lois psychiques qu'il s'efforce, d'une part, de confirmer par des statistiques à la manière occidentale et qui, d'autre part, peut s'enorgueillir d'antécédents védiques. Dans son introduction à *Happiness* de Harold H. Bloomfield et Robert B. Kory (1976), Maharishi rend hommage à son Guru Dev, le Swami Brahmananda Saraswati, qui a jadis affirmé que la vie était béatitude et soutenu que personne ne devait plus souffrir. La vie mondaine est pleine de limites, remarque-t-il, mais il suffit de plonger dans les profondeurs de la conscience personnelle pour atteindre une zone d'immense liberté. La MT est une technique simple qui a des effets non seulement chez l'individu, mais sur toute la société. Il suffit, des sociologues l'auraient prouvé, que le nombre de méditants atteigne un pourcent de la population d'une ville pour voir baisser le taux de criminalité. Selon Maharishi, le monde serait arrivé à l'aube d'un nouvel âge de l'illumination : les multiples expériences scientifiques (physiologiques, psychologiques et sociologiques) sont là pour en témoigner. Il insiste « Notre force, c'est la recherche scientifique » (p. XIX). Nous ne demandons pas aux gens de croire, nous ne nous appuyons pas sur quelque vague mysticisme, poursuit-il, nous leur demandons de refaire l'expérience qu'ont faite plus d'un million de personnes et qu'a confirmée la

science. La MT s'inscrit dans une nouvelle science englobante, la Science de l'Intelligence créatrice, capable de libérer, de rendre la santé, de supprimer la souffrance. La MT parle le langage des sciences expérimentales (« The basis of this vision is science, and therefore the practicality of it is beyond doubt », p. XXIII). Mais le lecteur de *Happiness* qui s'entend parler le langage de la psychologie, voire de la psychiatrie, et qui pourra comparer avec la précédente bible de la MT qu'était *The Science of Being and Art of Living* de Maharishi lui-même, sera peut-être surpris d'apprendre que ce « scientifique » indien a aussi publié une traduction avec commentaire des six premiers chapitres de la Bhagavad-Gītā qui s'inspire directement de l'enseignement du Maître Śaṅkara. Ici, on explique l'objectif ultime de la méditation en termes de « Divine Union » et de « God-Realization » ; dans les deux autres ouvrages mentionnés, on se contente de faire appel au désir de bonheur ou de béatitude inscrit en chacun des hommes. D'un côté, Maharishi se montre un commentateur attentif de la tradition védāntique ; de l'autre, il semble uniquement dépendre des sciences expérimentales modernes.

On serait porté à crier à la contradiction, ou au moins à faire valoir l'ambiguïté de tels propos. Il me semble qu'une partie au moins de cette apparente inconséquence s'explique d'elle-même si l'on analyse par exemple le rite d'initiation obligatoire pour tout méditant qui désire être initié à la MT*. Pour respecter les susceptibilités religieuses de certains adeptes, on a dit de ce rite qu'il ne s'agissait que d'un simple hommage aux anciens maîtres. On a parfois voulu « dédramatiser cet acte de ‹ religion › pour le réduire à son véritable sens symbolique du respect, de la vénération et de l'accueil d'une tradition de ‹ sagesse › » (Dhavamony et Roy, 1982, p. 89). C'est peut-être l'impression que l'on veut donner à des gens qui ont d'abord été conquis par l'aspect scientifique de la MT. Mais si Maharishi tient tant à l'exécution de ce rite en sanskrit, on ne peut s'empêcher de croire qu'il puisse avoir un sens voilé extrêmement important.

---

* Les instructeurs de MT reçoivent à la fin de leur stage d'apprentissage un petit livre d'une trentaine de pages intitulé *The Holy Tradition*. Il contient le texte sanskrit de la pūjā d'initiation, une traduction anglaise et un commentaire du rite. J'ai pu avoir accès à une copie anonyme du texte sanskrit remplie de coquilles, et à la traduction (avec extraits du commentaire) publiée par le Spiritual Counterfeits Project de Berkeley. Le texte sanskrit lui-même est parfaitement traditionnel ; il ne pose comme tel pas de problème de compréhension. Quant à la traduction parue dans la revue *Nouveau Dialogue* 25 (mai 1978, p. 16), elle est totalement incohérente et ne mérite aucune attention.

Il s'agit d'une *pūjā* d'initiation dans la plus pure tradition de l'hindouisme. Devant un petit autel où l'on a disposé à l'avance tout le nécessaire (le plateau de fruits, une lampe allumée, de l'encens, des fleurs, etc.) figure bien en vue un portrait du Guru Dev, Brahmananda Saraswati. Ce guru a réalisé en son être la présence de Brahman suprême et cette image évoque cette expérience fondamentale. Le nouvel initié devra donc accueillir cette divinité qu'est le Guru Dev comme un hôte attendu, répétant ainsi un geste que Maharishi a déjà fait lorsqu'il s'est lui-même soumis à la même cérémonie. L'adepte, par l'intermédiaire de son instructeur de méditation, après s'être purifié par la récitation d'une formule appropriée, accueille avec des paroles de louange le Guru Dev et la lignée d'où il est issu. « Je me prosterne à maintes reprises devant tous ces grands maîtres qui ont expérimenté en eux-mêmes la présence du Brahman suprême. Je rends hommage au Dieu suprême qu'est Bhava (i.e. Siva) et à son épouse, la déesse Bhavānī, qui représente le monde de l'illusion cosmique ». Tel est en gros le sens du texte sanskrit utilisé lors de la pūjā. Et à cette grande divinité qu'est le Guru Dev, on offre un siège pour qu'il puisse trôner, de l'eau pour se baigner, un vêtement pour se vêtir (symboliquement représenté par un mouchoir), de la pâte de bois de santal pour s'en oindre. On jette devant lui des grains de riz non décortiqués en signe de propitiation. On lui offre un bouquet de fleurs ou une guirlande pour s'en parer ; de l'encens dont il pourra respirer le bonne odeur. On balance une flamme devant ses yeux pour le divertir. Avant et après le repas végétarien composé de fruits apportés par le nouvel initié, on lui présente de l'eau pour se purifier la bouche. Puis à la fin du repas, une chique de bétel pour la bonne bouche. On offre également sans doute à la déesse, une noix de coco (qui peut être remplacée par un autre fruit).

N'ayant devant les yeux qu'un texte sans longues rubriques et n'ayant personnellement jamais assisté à une initiation à la MT, le détail des rites effectués m'échappe ; mais on peut dire que dans l'ensemble le sens du rite est limpide. Un repas est offert au Guru Dev qui incarne pour les disciples la présence du Brahman suprême. En partageant les restes de la nourriture offerte à cet hôte divin, on se reconnaît comme son serviteur, son fidèle dévot. Les mets qui ont été placés devant la divinité au cours de la pūjā retournent à l'instructeur, au disciple et à ses amis comme étant un *prasād,* c'est-à-dire un signe tangible de la grâce divine. Ceci implique une reconnaissance de son infériorité et de son entière

soumission au Guru Dev. Telle est vraisemblablement la raison pour laquelle il s'agit d'un rite obligatoire pour tout méditant, même en contexte séculier. Le maître indien sait la force symbolique de ce rite traditionnel et le conserve malgré les incompréhensions qu'il peut créer.

Il ne fait aucun doute que ce rite plonge l'adepte bon gré mal gré en plein Vedānta et cette hypothèse est confirmée par le fait que les instructeurs doivent se soumettre à un stage de philosophie religieuse fondé essentiellement sur l'enseignement de Śańkara. Si l'on songe maintenant à toute la signification scientifique que Maharishi attribue à la technique qu'il vulgarise, on se rend compte que cette pūjā d'initiation est en fait susceptible d'une double lecture. Les Occidentaux, attirés par la valeur expérimentale et scientifique de la MT, acceptent ce rite dont ils minimisent la portée. Les adeptes plus avancés, et Maharishi lui-même, savent lire son sens caché et ils insistent pour que les adeptes s'inclinent devant l'expérience du divin Guru. Ce genre de double sens, quand il est détecté, est de nature à discréditer le mouvement qui l'autorise. On crie aussitôt à l'ambiguïté, voire à la tromperie ou à l'imposture. Pourtant, vu de l'Inde, il s'agit d'un effet de langage parfaitement licite, et même recherché. Rien n'empêche qu'on y ait recours pour répandre les valeurs inestimables de la plus haute tradition religieuse de l'hindouisme. Le double sens (ou ślesa) n'est pas quelque chose d'ambigu; il est un signe de la grandeur même de la culture hindoue. C'est la surabondance de cette tradition, sa richesse même qui entraînent ces jeux de langage où chacun trouve profit. Le langage accrocheur de la science moderne, des statistiques, etc., vaut sur le plan mondain et illusoire; il peut servir de tremplin pour faire accéder au savoir véritable qui dépasse toutes les illusions de la māyā. Le commentateur de la Gītā est en même temps homme de science, et la superposition des sens que permet ce dédoublement apparaît ici comme un vaste procédé rhétorique pouvant aider les Occidentaux à accéder aux arcanes du Brahman.

L'INDE ET L'ART DE FAIRE ACCEPTER LA NOUVEAUTÉ

Je n'ai voulu parler ici que de cette rhétorique subtile ou voilée qui me semble celle qu'on utilise en Inde en matière de dharma. Il est difficile d'en parler avec précision justement parce que l'Inde ne possède pas de théorie explicite de la rhétorique. Mais on peut d'ores et déjà joindre à ce dossier la matière d'une

belle communication de Norvin Hein au XIV[e] Congrès international pour l'histoire des religions (Winnipeg, 1980). Le thème du congrès était « Traditions in Contact and Change », et le professeur Hein a proposé une réflexion intitulée « Hindu Formulas for the Facilitation of Change » dans laquelle il entendait dégager un certain nombre de formules utilisées par l'hindouisme pour faire accepter l'innovation religieuse. En voici les grandes lignes.

On dit souvent de l'hindouisme qu'il est rivé à une vérité traditionnelle immuable. Pourtant, les cinq gros volumes de l'*History of Indian Philosophy* de S. N. Dasgupta manifestent à l'évidence que l'Inde n'a pas craint d'innover. « Ce qui est différent dans l'hindouisme, ce n'est pas la *quantité* des changements, mais la *manière* dont l'hindouisme a changé : et c'est le sujet du présent travail », précise Hein (p. 40). L'innovateur hindou, peut-être parce qu'il appartenait à une unique classe sacerdotale qui a maintenu de façon ininterrompue son hégémonie sur la tradition religieuse, a dû donner l'impression d'immuabilité ; et pour cela, il a eu recours à des tactiques particulières. Pour définir ces stratégies, l'auteur n'emploie nulle part le terme de rhétorique ; mais si la rhétorique est l'art de persuader un interlocuteur, on est bien ici dans l'ordre de cette rhétorique subtile qui ne disparaît que pour mieux s'imposer.

Hein montre en premier lieu comment des termes comme *vedânta* et *smṛti* ont servi à véhiculer à l'insu même de tous des innovations très hardies. Ce sont d'abord toutes les spéculations sur l'âtman et le Brahman qui, au lieu de s'opposer au discours portant sur les rites, y sont intégrées comme leur couronnement. Puis toutes les nouveautés de l'époque postvédique, bien qu'elles présentent un heurt aussi profond que le Nouveau Testament chrétien par opposition à la Torah juive, sont encore une fois soudées au Veda et présentées en continuité avec lui grâce à toute une panoplie d'artifices herméneutiques.

> Restant au plan de la pensée sociale, le mot *smṛti*, comme le mot *vedânta*, a réduit au minimum le contraste entre les âges et étendu le caractère sacré de l'ancien au radicalement nouveau. Dans l'esprit de l'hindou, la *smṛti* a rendu la nouvelle société quelque peu védique : elle a fait des nouveaux codes de morale des reformulations de lois éternelles, et transformé le changement social post-védique en absence de changement (p. 44).

L'auteur explique ensuite ce qu'il appelle la méthode de l'*ekottaropāya*, i.e. celle du « Just-one-more ». Voici le genre de

conseils que le percepteur dans l'art de l'*ekottaropāya* devrait selon lui donner à ses jeunes disciples:

> Lorsque vous devez présenter un enseignement de fabrication récente, il vous faut bien reconnaître en pareil cas qu'un tel degré de nouveauté est quelque chose d'absolument impossible à dissimuler. Rattachez donc votre nouvelle doctrine à la suite d'une ancienne formule incontestable. Dites du bien de cette ancienne formule. Ne laissez pas supposer que son auteur savait peu de choses, mais laissez entendre que vos connaissances *à vous* sont un peu supérieures. Présentez votre ajout comme un complément plutôt que comme une contradiction, telle l'orbe entière du croissant de la lune émergeant de l'obscurité. Invitez votre auditeur à suivre le rythme de votre impeccable façon de compter: demandez-lui de faire un petit saut seulement, un saut aussi naturel qu'irrésistible et parfaitement fidèle au mouvement même de sa logique (p. 45).

Cet art typiquement rhétorique n'a pas été comme tel explicité par la tradition. Mais se fondant entre autres sur le Satapathabrāhmana, Hein montre comment, du panthéon de trente-trois divinités, on est passé à une sorte de monothéisme assez particulier en ajoutant Prajāpati, un trente-quatrième dieu qui dépasse tous les autres.

La plus audacieuse de toutes ces opérations a consisté à augmenter le nombre des Veda. Du triple savoir qu'il était au début, le Veda est d'abord devenu quadruple avec l'ajout de l'Atharvaveda. Puis, ce fut au tour du Mahābhārata, de la Bhagavad-Gītā, et même des Tantra, de réclamer le statut de Veda. Le jésuite Roberto di Nobili (1577-1656) connaissait suffisamment bien la tradition hindoue pour savoir que les brâhmanes disaient posséder autrefois un quatrième Veda dont il ne restait maintenant que des vestiges. Nobili comprend l'utilisation qu'il peut faire de cet argument. Il dit être justement venu auprès des hindous pour leur annoncer qu'il avait découvert avec le Nouveau Testament ce Veda perdu qu'ils désiraient tant connaître.

> Il semble que l'« establishment » brâhmane de Madurai, commente Hein, ne se soit pas hâté d'adjoindre le Nouveau Testament au canon du Veda. Mais ni l'une ni l'autre des parties n'en fut outragée. La tentative était conforme aux règles de la bienséance et enjolivée d'une certaine érudition. Au cours d'un séjour de quelques années en Inde, Nobili avait appris la bonne façon de faire accepter un nouvel enseignement (p. 50).

Norvin Hein termine son article par une réflexion sur le sort différent que les réformateurs indien et occidental ont réservé aux innovations. On a souvent fondé en Occident l'autorité d'un témoignage sur son ancienneté. Mais le réformateur occidental, à cause d'une historiographie efficace, n'avait souvent pas le choix de présenter son message comme nouveau. Il lui fallait dire que la nouveauté pouvait être vraie, et c'est ainsi que se sont développées des théories de la révélation progressive, des théologies du révolutionnaire, etc.

> [...] les stratèges hindous du changement jouissent d'une spécificité à eux, conclut Hein, non pas tant à cause des tactiques employées qu'à cause de celles qu'il leur était impossible de déployer. Ils ne pouvaient justifier une destruction délibérée de la tradition. Ils étaient dans l'incapacité de proposer que le bien et le vrai aient pu se trouver dans le futur plutôt que dans le passé. Ils étaient incapables d'utiliser la nouveauté elle-même comme mesure de la vérité (p. 52).

CONCLUSION

L'Inde possède-t-elle une rhétorique? Je pense que l'on n'en peut douter. Elle a su mieux que quiconque persuader de la grandeur de ses valeurs. Paradoxalement, les brâhmanes qui ont excellé en poétique comme en grammaire n'ont pas produit au sens strict de traités de rhétorique. La raison en est peut-être qu'ils y voyaient davantage une technique relevant de l'*artha*. Les conseils formulés par les *Nītiśastra*, s'ils étaient adéquatement analysés, fourniraient certainement les bases d'une rhétorique proprement indienne. Mais à cela, il faut tout de suite ajouter que les brâhmanes ont su trouver en matière de dharma des stratégies de communication subtiles mais non moins efficaces. Ce que M. N. Srinivas a appelé la sanskritisation et qui, d'un côté, manifeste l'ascendant exercé par la tradition brâhmanique sur les autres castes, pourrait sûrement être aussi analysé sous l'angle de la rhétorique. L'hindouisme, qui s'est répandu à date ancienne en Asie du Sud-Est et en Indonésie, a certainement usé de toute sa force persuasive. Les nouveaux groupements religieux issus de l'Inde sont de plus en plus nombreux à avoir pignon sur rue dans nos grandes villes et à se gagner des adeptes. Si ces groupes se familiarisent rapidement avec les méthodes de propagande occidentale, il n'est pas interdit de penser qu'ils utilisent également des formes de persuasion propres à la culture dont ils sont issus. L'Inde est aussi convaincue que nous de la valeur du message

religieux qu'elle porte. Elle sait provoquer l'adhésion par des méthodes éprouvées, mais implicites.

Voilà autant de réflexions qui devraient encourager l'éducateur moderne en milieu pluraliste à s'ouvrir aux cultures et aux religions étrangères. On ne demande évidemment pas à cet éducateur d'étudier en profondeur les textes traditionnels de l'Inde, d'être à la fois historien, sociologue, psychologue et anthropologue. On lui demande cependant d'être suffisamment éveillé à ces disciplines pour pouvoir accepter la pluralité des cultures avec lesquels il devra composer.

Il est évident que les spécialistes devront se pencher encore longtemps sur les questions techniques que pose cette rhétorique indienne subtile dont j'ai essayé de montrer l'existence. Mais dans un ouvrage traitant de la formation interculturelle des éducateurs, je cherchais d'abord à montrer que, pour bien se comprendre entre cultures différentes, il faut tenir compte du fait que nous sommes tous égaux dans notre désir de plaire et de persuader. Ceci veut dire pour moi que les questions de rhétorique sont au cœur de toute éducation interculturelle. Il faudra certes apporter à nos étudiants une information adéquate touchant les cultures, il faudra leur donner les moyens d'apprécier des coutumes qui peuvent sembler étranges. Il serait pourtant inutile de leur bourrer la tête de ces coutumes sans les sensibiliser au sens et à l'importance qu'elles ont pour ceux qui en vivent. Plus encore, on pourrait même dire qu'un véritable dialogue interculturel ne commencera que si chacun apprend à apprécier et à respecter les manières plus ou moins subtiles ou directes qu'ont les autres cultures de manifester l'urgence des valeurs qui leur paraissent fondamentales.

BIBLIOGRAPHIE

BARTHES, Roland, « L'ancienne rhétorique. Aide-mémoire », *Communications*, 16, 1970, p. 172-229.

BIARDEAU, Madeleine, *L'Hindouisme. Anthropologie d'une civilisation*, Paris, Flammarion, 1981.

BLAKE, Cecil A., « Rhetoric and Intercultural Communication », dans Molefi K. Asante, Eileen Newmark, et Cecil A. Blake (ed.), *Handbook of Intercultural Communication*, Beverly Hills, London, Sage Publications, 1979, p. 84-85.

BLOOMFIELD, Harold H. et Robert B. KORY, *Happiness. The TM Program, Psychiatry, and Enlightenment*, introduction de Maharishi Mahesh Yogi, préface de Bernard C. Glueck, New York, Dawn Press/Simon and Schuster, 1976.

D'AMOURS, Martine, « Montréal multiculturel », *Dossier de Vie ouvrière*, 199, janvier-février 1987, p. 15-23.

DHAVAMONY, M. et L. ROY, « La méditation transcendantale », *Cahiers de Spiritualité Ignatienne*, vol. VI, n° 22, 1982, p. 75-106.

FISCHER, Louis, *La vie du Mahatma Gandhi*, Traduction, Paris, Calmann-Lévy, 1952.

HEIN, Norvin, « Hindu Formulas for the Facilitation of Change », dans Peter Slater et Donald Wiebe (ed.), *Traditions in Contact and Change*, Selected Proceedings of the XIVth Congress of the International Association for the History of Religions, Waterloo [Ont.]; Wilfrid Laurier University Press [pour CSSR/CCSR], 1983, p. 39-52.

KOESTER, Jolene et Carl B. HOLMBERG, « Returning to Rhetoric », dans Williams B. Gudykunst (ed.), *Intercultural Communication Theory. Current Perspectives*, International and Intercultural Communication Annual, vol. VII, Beverly Hills/London/New Delhi, Sage Publications, 1983, p. 118-129.

MASSON-OURSEL, Paul, « L'esthétique indienne », *Revue de Métaphysique et de Morale*, 43, 1936, p. 453-464.

MAHARISHI MAHESH Yogi, *Trenscendental Meditation*. Original title: *The Science of Being and Art of Living*, Signet Book, The New American Library, 1968, (1963, Allied Publishers Private Limited).

MAHARISHI MAHESH Yogi, *On the Bhagavad-Gita. A New Translation and Commentary with Sanskrit Text*, Penguin Books Ltd., 1969, (1re éd., International SRM Publications, 1967).

MOUNIN, G., Art. « Rhétorique », dans *Encyclopœdia Universalis*, vol. 14, 1972, p. 236-239.

OLIVIER, Robert T., *Communication and Culture in Ancient India and China*, Syracuse (N.Y.), Syracuse University Press, 1971.

PORCHER, Marie-Claude, *Figures de style en sanskrit. Théories des Alamkārasāstra. Analyse des poèmes de Venkatādhvarin*, Paris, Publications de l'Institut de civilisation indienne (Diff. de Boccard), 1978.

RENOU, Louis, *L'Inde fondamentale*, Études d'indianisme réunies et présentées par Charles Malamoud, Coll. « Savoir », Paris, Hermann, 1979.

RENOU, Louis et Jean FILLIOZAT, *L'Inde Classique. Manuel des Études indiennes*, Tome II, Paris, Hanoi, École française d'Extrême-Orient, 1953.

SMITH, Wilfred Cantwell, *Towards a World Theology: Faith and the Comparative History of Religion*, Philadelphia, Westminster Press, 1981.

STAROSTA, William J., « On Intercultural Rhetoric », Williams B. Gudykunst et Young Yun Kim, (ed.) *Methods for intercultural Communication Research, International and Intercultural Communication Annual*, vol. VIII, Beverly Hills, London, New Delhi, Sage Publications, 1984, p. 229-238.

16

Les Inuit à l'école de Rabelais, de Descartes ou de Lévi-Strauss? Regard anthropologique sur l'éducation interculturelle

BERNARD SALADIN D'ANGLURE

On parle beaucoup, dans certains États-Nations industriels, du besoin d'instaurer un système d'*éducation interculturelle* pour répondre à la montée du pluralisme ethnique; qu'elle corresponde à la plus grande visibilité démographique, politique et sociale des peuples autochtones assujettis, ou qu'elle résulte de l'afflux d'immigrants allochtones, fuyant guerre, famine ou pauvreté et attirés par la perspective de meilleures conditions de vie. Les premiers, vivant le plus souvent aux marges de l'oekoumène développé, les seconds, aux marges internes ou externes des zones urbanisées.

Mais pour qu'une éducation puisse devenir interculturelle, encore faudrait-il qu'elle fût *culturelle*? Or, telle que progressivement institutionnalisée et développée en Occident depuis la fin du XVII[e] siècle, l'éducation, sous sa forme scolaire, ne peut être qualifiée de culturelle que dans l'acception la plus restreinte donnée au terme culturel[1], c'est-à-dire une culture bourgeoise, filtrée par la Raison; cette Raison qui fût érigée en culte, au siècle des Lumières.

C'est à Descartes, le « fondateur de la science moderne[2] », que l'on doit l'affirmation du primat ontologique de la pensée

rationnelle, devenu, après lui, le principe de base du développement et de la transmission du savoir. Ce primat constitue dans l'histoire des idées une véritable révolution épistémologique avec comme effet l'expansion du rationalisme et du positivisme scientifique qui se généraliseront plus tard à travers la scolarisation obligatoire.

C'est le triomphe de la pensée sur le corps, de la logique mathématique sur l'analogie et la logique du sensible, de la raison sur la vie. Jamais la pensée occidentale n'a tant dominé le monde, jamais ses productions imprimées, audio-visuelles et électroniques n'ont été aussi nombreuses. Il est pourtant des intellectuels-moralistes « désenchantés » pour pleurer sur la « défaite de la pensée », pour s'inquiéter du « malaise dans la culture », pour dénoncer à l'avance toute « pédagogie de la relativité » qui viendrait briser :

> [...] la continuité culturelle de l'humanité dans l'unique et noble dessein de favoriser le rapprochement entre les hommes (A. Finfielkraut, 1987, p. 122)

et qui prennent spécieusement argument de la récupération, à des fins partisanes, du concept anthropologique de « relativisme culturel » par une Nouvelle Droite nationaliste et xénophobe, pour accuser l'anthropologie de porter atteinte, avec son relativisme, à la culture universelle. N'en déplaise à Finkielkraut, la pensée se porte plutôt bien dans le monde occidental contemporain, c'est la vie qui pose tragiquement problème[3] et une logique de la vie qui fait surtout défaut.

À L'ÉCOLE DE RABELAIS

Pour illustrer ce que nous entendons par logique de la vie, celle qui prévalait avant Descartes, nous évoquerons l'oeuvre de Rabelais ; elle exprime en effet, de façon exemplaire, ce qu'était alors l'école du peuple, l'école de la vie, c'est-à-dire la tradition populaire, la culture, au sens le plus extensif du terme. Dans cette oeuvre, axée sur la dynamique de la vie, l'enfant occupe une place de choix ; le corps aussi dont les flux sont constamment pris en compte, qu'il s'agisse de la digestion, des souffles corporels ou de la procréation. Bakhtine (1970) a su brillamment faire ressortir l'importance du corps chez Rabelais :

> À la différence des canons modernes, le corps grotesque n'est pas démarqué du restant du monde, n'est pas enfermé, achevé ni tout prêt, mais il se dépasse lui-même, franchit ses propres limites. L'accent est mis sur les parties du corps où celui-ci est soit ouvert au monde extérieur, c'est-à-dire où le monde pénètre en lui ou en sort, soit sort lui-même dans le monde, c'est-à-dire aux orifices, aux protubérances, à toutes les ramifications et excroissances: bouche bée, organes génitaux, seins, phallus, gros ventre, nez. Le corps ne révèle son essence, comme principe grandissant et franchissant ses limites, que dans des actes tels que l'accouplement, la grossesse, l'accouchement, l'agonie, le manger, le boire, la satisfaction des besoins naturels (p. 35).

Le grotesque y relativise les points de vue, les systèmes de valeurs et les rapports de force; le relativisme est également introduit par les variations d'échelle qui vont du microscopique (échelle des nains, des enfants et des petits animaux) au macroscopique (échelle des géants et des forces cosmiques) en passant par l'échelle humaine, référence du discours. N'y a-t-il pas là une véritable pédagogie, qui nous autorise à parler d'une *École de Rabelais*, où le ventre constitue un axe permettant toutes les inversions, toutes les relations, entre vie et pensée. « Victor Hugo, qui a exprimé la compréhension la plus complète et la plus profonde de Rabelais » (Bakhtine, 1970, p. 130), le qualifie de grand poète du ventre, ventre qui représente le centre de sa topographie. Pédagogie aussi où le rire fait figure de principal outil qui ébranle toute certitude et rend possible toute solidarité en abolissant les barrières entre les hommes. « C'est dans l'oeuvre de Rabelais que le rire du Moyen Âge a trouvé son expression suprême » écrit fort justement Bakhtine (1970, p. 105), qui souligne « le rapport essentiel du rire de fête avec le temps et l'alternance des saisons » (p. 89). Cet analyste critique d'ailleurs judicieusement l'étude de Lucien Febvre (1942) sur Rabelais:

> Febvre ignore l'aspect comique du monde à qui il a fallu des siècles et des millénaires pour s'organiser dans les multiples formes de la culture comique populaire (et avant tout dans celle des rites et spectacles). Analysant certaines plaisanteries cléricales [...] il ne voit pas qu'il s'agit là de parcelles d'un tout immense et unique: la sensation du monde populaire et carnavalesque, l'aspect comique universel du monde. [...] son attention est exclusivement braquée sur les phénomènes « sérieux » (dans l'esprit du XIX[e] siècle) de la culture et de la pensée. Par exemple, analysant Érasme et son influence sur Rabelais, il laisse de côté l'*Éloge de la folie*, qui justement offre le plus de points communs avec le

> monde de Rabelais. Seul Érasme « sérieux » l'intéresse. [...] L'aspect comique est universel, il se propage dans toute chose. Febvre ne voit justement pas cet universalisme, cette valeur de conception du monde du rire, sa *vérité* particulière. Pour lui la vérité ne peut que prophétiser. Il ne discerne pas non plus le caractère ambivalent du rire (p. 138-139).

L'école de Rabelais est, en effet, caractérisée par une perspective holiste présentant une image globale de la société dans une dynamique spatio-temporelle; approche synthétique et interdisciplinaire, elle prend en considération tant la logique que l'analogique, la raison que l'intuition, la logique de l'esprit que la logique du corps et des sens, elle combine hasard et nécessité, heurs et malheurs, guerre et paix, accidents et régularités... La relation maître/élève y est souvent inversée à travers les changements d'échelle et les retournements de situations; logique de l'excès et de la démesure, elle donne la mesure et trace les frontières, tout en conceptualisant la transgression et le paradoxe dans une véritable théorie de la relativité.

Contemporain de la découverte de l'Amérique, des routes des Indes et du Canada, Rabelais s'est identifié au courant humaniste, considérant Érasme comme son père spirituel et même comme sa mère spirituelle:

> [...] Je t'ai nommé un père: je te nommerai une mère si ton indulgence m'y autorisait. Nous voyons qu'il arrive chaque jour aux femmes enceintes de nourrir et de protéger de l'air extérieur un germe qu'elles n'ont jamais vu. Voilà exactement ce qui t'est arrivé, ô toi qui m'as élevé, moi dont tu ignorais le visage, dont le nom t'était inconnu, tu m'as nourri aux très pures mammelles de ta divine doctrine, à tel point que, si je ne reconnaissais que c'est à toi seul que je dois ce que je suis et ce que je vaux, je serais le plus ingrat des hommes d'aujourd'hui [...]

écrit-il à Érasme le 30 novembre 1532, dans la seule lettre adressée au « Prince de l'humanisme » que l'on connaisse de lui[4]; il est frappant de retrouver dans cette lettre, où il se fait foetus puis nouveau-né porté et allaité par son « maître », les effets de style de son Gargantua, où foisonnent les images du corps et de la reproduction de la vie. Ces images ne sont pas fortuites de la part d'un clerc-médecin qui connut la paternité avec la même joie ambiguë[5] qu'il exprime, dans son oeuvre, la naissance de Pantagruel; à l'adresse d'un autre clerc, enseignant, lui, dont la naissance fut

marquée d'ambiguïté[6] et à qui l'histoire n'attribue pas d'enfant. Il faudrait évoquer aussi l'importance du thème de l'androgynie au Moyen Âge pour illustrer la figure du Christ transmettant sa doctrine comme le lait de ses mamelles, à travers le culte de Jésus-notre-mère (cf. M. C. Pouchelle, 1986).

Érasme eut néanmoins un filleul, le fils de Froben, son éditeur bâlois, Johannes Érasmus Froben, pour qui il compléta ses *Colloques* qu'il lui dédia en 1522, alors que l'enfant n'avait que six ans. Cet ouvrage, dont le sous-titre *Propos élaborés non seulement dans le but d'améliorer la connaissance du latin chez les enfants, mais surtout de les élever en fonction de la vie*, témoigne de l'intérêt d'Érasme pour l'éducation des enfants, connut un vif succès en Europe. Il contient une série de dialogues qui traitent avec une grande liberté de tous les thèmes importants de la vie, y compris la sexualité.

Tout en s'inspirant des oeuvres des grands humanistes de son temps comme l'*Éloge de la folie* d'Érasme (1511) ou l'*Utopie* de More (1516), Rabelais ira plus loin en renouant non seulement avec les textes classiques gréco-romains, mais aussi avec le très vieux fonds de traditions orales populaires européen; en donnant à l'imagination, au rêve, à la transe et à la folie un statut comparable à celui de la connaissance rationnelle, dans une « anthropologie des gouffres » très « bastidienne » (cf. R. Bastide, 1972, et F. Morin, 1975), qui s'exprime à travers le grotesque, le burlesque et le carnavalesque. La vie de Rabelais fut traversée par la grande crise religieuse qui secoua l'Europe au XVI[e] siècle avec la Réforme, la Contre-Réforme et les guerres de religion. Formé à l'étude des langues, des sciences et de la scolastique, il apprit les arts militaires et fut attiré par la « nouvelle médecine » de Paracelse qui remettait à l'honneur Hippocrate et l'homéopathie; il devint médecin, enseignant (à Montpellier où la théorie d'Hippocrate sur les vertus curatives du rire étaient particulièrement prisées, cf. Bakhtine, 1970, p. 77) et praticien. Cette formation, cette expérience et cette orientation marqueront toute son oeuvre.

En 1530, François 1[er] avait concrétisé son appui à l'humanisme en créant pour sa diffusion un collège qui allait devenir le Collège de France: *pour instruire la jeunesse... pas seulement française, mais de toute la chrétienté* (cf. Belleforest, dans *Rabelais*, 1973), hors du contrôle de la Sorbonne, dominée alors par la pensée scolastique rigide et étroite. La magistrale pédagogie qui

transpire des livres de Rabelais eut tôt fait d'inquiéter la traditionnelle Sorbonne qui les condamna les uns après les autres, comme elle inquiétera encore après sa mort les esprits dévots; c'est ainsi qu'en 1563 l'ambassadeur d'Espagne à la Cour de France critiquera l'éducation donnée au jeune Charles IX dans les termes suivants: « [...] On lui fait la lecture d'un livre de bouffonneries qu'on nomme Pantagruel, fait par un anabaptiste et plein de mille plaisanteries sur la religion » (cf. *Rabelais*, 1973).

Retenons donc, à l'école de Rabelais, cette vision holiste de la vie dans l'espace-temps cosmique qu'exprimait la culture populaire de son temps. Retenons la centralité du ventre comme lieu du corps par où passent toutes les dynamiques, les relations hommes/femmes, les relations humains/ressources naturelles et les relations ontologiques avec le destin à travers les changements d'échelle: utérus paradisiaque des premiers temps de la vie, ou gouffre infernal qui attend les damnés (cf. M. C. Pouchelle, 1986). Retenons aussi la force du rire et du grotesque qui ponctue le cycle calendaire; le souci de persuasion plus que d'autorité; la place accordée à la socialisation de l'enfant, à son intégration rapide dans le monde des adultes; enfin la valorisation du « voyage » comme quête du savoir et de la réalisation de soi, voyage circulaire au bout du monde connu, aux portes du Paradis et de l'Enfer.

L'ÉDUCATION INUIT

Si nous nous sommes ainsi attardé dans l'univers de Rabelais c'est qu'il présente de remarquables points de comparaison avec l'univers inuit ou du moins avec ce qui, dans la culture inuit, constituait la toile de fond de l'éducation traditionnelle, avant l'instauration dans le nord du système scolaire canadien. Cette éducation était prise en charge aussi bien par la famille restreinte que par la famille étendue, et même par le groupe entier. L'accoucheur ou l'accoucheuse, qui avait présidé à la naissance d'un enfant et lui avait noué le cordon ombilical, jouait un rôle de tuteur dans son éducation, notamment lors de ses premières performances. Les personnes âgées, dépositaires du savoir et du système de valeurs, assuraient la supervision. Elles étaient appelées à se prononcer sur les performances et les comportements des enfants et recevaient en contrepartie les cadeaux et parts de gibiers distribués lors d'actions réussies pour la première fois. L'enfant progres-

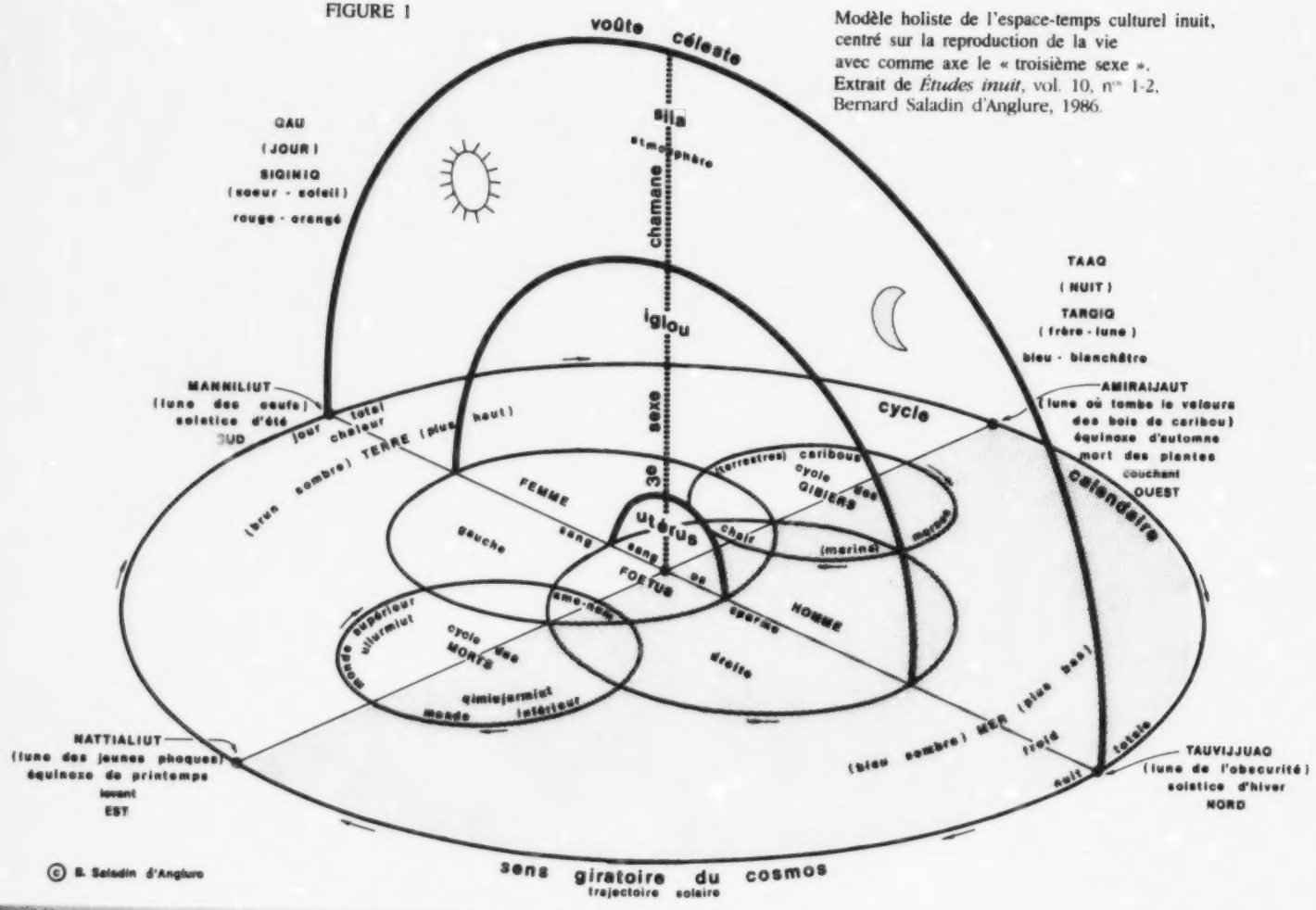
sait ainsi à son rythme, sous le regard encourageant, critique et complice des générations ascendantes.

Il est intéressant de remarquer qu'en raison des pratiques anthroponymiques les enfants avaient presque toujours des noms d'ascendants décédés, parfois de sexe différent du leur; cela déterminait leur identité et l'on s'adressait à eux comme s'ils étaient les ancêtres morts; on pouvait aussi les travestir en hommage à leurs éponymes. Mais surtout, certains d'entre eux étaient socialisés comme s'ils étaient de l'autre sexe, soit que leur nom provienne de quelqu'un (de l'autre sexe) très proche et très cher, soit que l'on ait besoin dans leur famille d'un enfant de l'autre sexe pour seconder l'un des parents dans ses tâches. Ce chevauchement de la frontière des sexes, ou des genres, n'était pas sans conséquences sur le destin des jeunes travestis qui très souvent étaient appelés, plus tard, à remplir des fonctions chamaniques (cf. B. Saladin d'Anglure, 1984, 1985, 1986). À l'adolescence ils devaient apprendre les tâches correspondant à leur sexe biologique mais restaient toute leur vie marqués par cette éducation.

Parallèlement au fait pour un enfant d'être considéré comme un ascendant, on le célébrait, lorsqu'il attrapait ses premiers petits gibiers, comme s'il avait pris de gros gibiers; ainsi le moineau capturé devenait-il une oie, le scorpion de mer un morse, etc., opérations qui consistaient en fait à transposer l'enfant, son statut, ses produits et ses actes à une échelle supérieure à la sienne afin de l'évaluer comme s'il était un adulte et, partant, de le sécuriser.

L'apprentissage des rôles liés à la division sexuelle des tâches se faisait essentiellement sur le terrain, dès l'âge de six ou sept ans, auprès de la mère et des femmes âgées pour les filles, auprès des chasseurs pour les garçons. Quant aux travestis, qui représentaient environ quinze pour cent des enfants, on les socialisait dans leur nouveau sexe social. En raison de l'éducation, somme toute très individualisée, qu'il recevait, on réprimandait très rarement un enfant avant qu'il n'atteigne l'adolescence; mais alors, une autorité très forte s'exerçait sur lui de la part des aînés et des ascendants. D'une identité fantasmatique privilégiant l'épanouissement individuel avec la complicité de tout le groupe, il entrait dans des rôles sociaux de production ou de reproduction entièrement contrôlés par le groupe qui lui assignait tâches et obligations tout en lui garantissant aide et partage sur une base de réciprocité.

FIGURE 1



Modèle holiste de l'espace-temps culturel inuit, centré sur la reproduction de la vie avec comme axe le « troisième sexe ». Extrait de *Études inuit*, vol. 10, n^os^ 1-2. Bernard Saladin d'Anglure, 1986.

C'est à l'aune de la vie qu'il faut évaluer l'univers culturel inuit, qui se structurait et prenait sens, dans le grand procès collectif de reproduction de la vie, véritable espace-temps circulaire où les défunts comme les nouveau-nés sont à la fois devant et derrière, où l'identité est flexible et souvent multiple et où les frontières symboliques peuvent se chevaucher à commencer par la frontière des sexes, comme aussi celle des humains et des animaux, celle des vivants et des défunts, celle du monde visible et du monde invisible, du rêve, de la transe et du mythe, en particulier dans le chamanisme.

Cet univers est en fait conçu comme un vaste système de transformation (voir la figure 1) où les relations homme/femme, humain/gibier, vivant/défunt, entretiennent des rapports analogiques, et les différentes échelles du cosmos des relations d'homologie : ainsi l'iglou est-il conçu comme un macrocosme de l'utérus, et un microcosme de la voûte céleste ; ainsi le lemming est-il un pou pour le géant et un caribou pour le nain, comme le renard est un ours blanc pour le nain et un lemming pour le géant (cf. B. Saladin d'Anglure, 1978, 1980a, 1980b, 1986). Cette capacité de changer d'échelle va de pair avec une vision holiste de l'univers et une vision holographique de ses composantes. Un axe apparaît dans cette vaste construction (figure 1), il part de la frontière des sexes (sociaux) où il s'exprime au niveau utérin par la croyance que certains bébés peuvent changer de sexe en naissant ; il traverse le niveau domestique avec le chevauchement des rôles sexuels résultant de la socialisation inversée et du travestissement ; il débouche enfin sur le niveau cosmique où chamanes et grands esprits chevauchent la frontière des sexes comme aussi toutes les autres frontières. Cet axe, qui met en rapport « troisième sexe » et chamanisme, est celui de la médiation, de la gestion des crises et de l'imprévu ; il joue un rôle essentiel dans la reproduction sociale du groupe et constitue en quelque sorte la clef de la logique de la vie.

Dans ce système de transformation, les éléments, objets ou individus sont considérés non pas en raison de leurs positions mais de leurs possibilités qui s'expriment selon les circonstances (cf. J. Briggs 1983). C'est ainsi que l'artiste tente de découvrir la forme qui se cache dans la pierre qu'il veut sculpter ; c'est ainsi également que la famille tente de découvrir quelle âme de défunt a pris place dans le corps du nouveau-né... Dans le monde des objets, la différence entre un traîneau et un kayak est faible quand

FIGURE 2

Nalikateq, la femme grotesque et ambiguë qui tente de provoquer le rire des visiteurs de l'homme-lune. Cette célèbre figure androgyne (par son couteau masculin et sa culotte « phallique ») de la mythologie inuit est souvent évoquée. Dessin groenlandais de Karali Andreassen, 1906, Musée national de Copenhague.

on sait que dans certaines régions de l'arctique, on transformait le kayak en traîneau à la fin de l'été, pour revenir des territoires de chasse au caribou, au moment des premières chutes de neige. Les formes que prennent les objets, les animaux et les humains ne sont que des apparences derrière lesquelles se cache une réalité plus profonde. Réalité du mythe, du rêve et de la transe chamanique, où l'espace se courbe et le temps s'aplatit.

Individualisme et liberté, pour l'enfant, étaient donc de mise jusqu'à la puberté, jusqu'à l'adolescence. Alors s'opérait un véritable renversement d'attitude et le groupe des adultes, en accueillant ses nouveaux membres productifs, leur signifiait la totale soumission aux règles sociales dans laquelle ils allaient dorénavant devoir vivre. Des fêtes saisonnières venaient périodiquement renforcer le primat de la solidarité et du partage dont la plus célèbre, à Igloolik, porte le nom de TIVAAJUT.

Cette fête, encadrée par les chamanes, se tenait ordinairement au moment du solstice d'hiver. Elle donnait lieu à des mascarades, à des jeux de force et à des repas collectifs entrecoupés de scènes grotesques et d'épreuves de rire qui s'achevaient ordinairement par le réappariement, pour une nuit, des couples présents. On traduisait ainsi la grande inquiétude collective suscitée par l'absence des migrateurs et des animaux hibernants, et par la disparition du soleil. L'épreuve du rire constituait le point fort de cette fête lorsque deux chamanes masqués — l'un d'eux était travesti — cherchaient à provoquer, par leurs facéties grotesques, le rire des femmes. Cette épreuve serait à rapprocher de celle que subissaient les chamanes lorsqu'ils se rendaient dans la lune, alors qu'une femme grotesque tentait de les faire rire pour les réduire à l'état d'âmes-mortes. Cette femme mythique dénommée, à Igloolik, Ululijarnaq, est désignée au Groenland par le nom de Nalikateq; on la représente dans cette région sous une forme androgyne illustrée, sur la figure 2, par une culotte phallique et un couteau d'homme qui lui sert à battre son tambour.

Dans cet univers, qui n'est pas sans rappeler le monde carnavalesque et grotesque de la culture populaire du Moyen Âge, si bien illustré par l'oeuvre de Rabelais, le partage des conjoints, le partage de la nourriture et le partage des enfants (avec l'adoption) semblaient relever d'une même logique sociale visant à déposséder chaque individu de certains de ses biens pour mieux assurer sa survie et celle du groupe.

À L'ÉCOLE DE DESCARTES

Avec la Contre-Réforme, conduite principalement par les Jésuites, on assista à la mise sur pied du formidable instrument de contrôle et de formation de la pensée, que constituèrent les collèges d'enseignement des Jésuites. Combinant la scolastique, les mathématiques et les auteurs classiques gréco-romains, remis à l'honneur par l'Humanisme, avec une discipline d'inspiration militaire, ces collèges allaient former une grande partie des nouvelles élites européennes, car dans une époque de plus en plus troublée par les antagonismes idéologiques qui créaient des clivages jusqu'à l'intérieur des familles, ils se présentaient comme les nouveaux défenseurs de l'ordre social, auréolés de la séduction du savoir et de la pensée :

> Dès les dernières années du XVI[e] siècle... [ils] avaient perçu l'évolution qui se manifestait autour d'eux dans le domaine du savoir et entrepris de réorganiser le cursus de leurs collèges... Ce projet se concrétisa en 1599 dans un texte important [...] qui donnait une large place à l'enseignement des disciplines mathématiques... (P. Thuillier, 1988, p. 89-90).

C'est dans l'un de ces collèges que René Descartes, profitant de la bienveillante protection d'un parent, put épanouir son goût pour les mathématiques et pour la réflexion philosophique, tout en échappant par faveur aux rigueurs de la discipline. Ce cheminement, et la remise en cause de l'enseignement de ses maîtres, devaient le conduire au grand bouleversement de la pensée que constitue son *Discours de la méthode* :

> [...] sitôt que j'ai eu acquis quelques notions générales touchant la Physique, et que commençant à les éprouver en diverses difficultés particulières, j'ai remarqué jusqu'où elles peuvent conduire, et combien elles diffèrent des principes dont on s'est servi jusqu'à présent... elles m'ont fait voir qu'il est possible de parvenir à des connaissances qui soient fort utiles à la vie, et qu'au lieu de cette philosophie spéculative qu'on enseigne dans les écoles, on en peut trouver une pratique, par laquelle connaissant la force et les actions du feu, de l'air, des astres, des cieux et de tous les autres corps qui nous environnent, aussi distinctement que nous connaissons les divers métiers de nos artisans, nous les pourrions employer en même façon à tous les usages auxquels ils sont propres, et ainsi nous rendre comme maîtres et possesseurs de la nature [...][a].

Avec Descartes, la pensée devient sérieuse et raisonnable, dans ce XVII[e] siècle marqué par la monarchie absolue, l'esthétique du classicisme et la philosophie rationaliste (cf. Bakhtine, 1970, p. 108):

> Dans cette nouvelle culture officielle, les tendances à la stabilité et au parachèvement des moeurs, au caractère sérieux unilatéral et monocorde des images est prédominant. L'ambivalence du grotesque devient inadmissible.

Et pourtant un regard critique sur la vie de René Descartes fait vite nous est restée de quelques songes mémorables (notamment ceux du 10 novembre 1619)[9] ne laisse planer aucun doute sur ses états de transe onirique au cours desquels il se crut investi d'une mission unificatrice des savoirs. Karl Stern, à la suite d'autres auteurs, fait par ailleurs ressortir la relation paradoxale qu'entretint Descartes avec les femmes:

> Les célèbres amitiés féminines de Descartes sont élevées intellectuellement et platoniques [...] la seule femme avec qui nous lui connaissions une liaison [...] semble avoir été une servante [...] nous constatons dans la vie de Descartes une séparation apparemment absolue entre l'image charnelle et l'image spirituelle de la femme [...] ce n'est pas l'aventure sexuelle qui le met en danger, mais bien l'amie platonique [...] Toutes les amies intellectuelles de Descartes [...] sont fort ambivalentes dans leurs rapports avec lui. C'est chez mademoiselle de Schurman et chez la reine Christine que cette ambivalence ressort le plus clairement [...] de fait la reine Christine sera pour Descartes la femme fatale au sens littéral [...] (K. Stern, 1969, p. 82-83).

On sait que Descartes perdit sa mère à l'âge d'un an et qu'il fut élevé par une nourrice. Cette séparation prématurée peut expliquer, selon Stern, la scission de l'image de la femme en deux images contradictoires. Mais il n'est pas sans intérêt de signaler l'éducation masculine reçue par la reine Christine de Suède, chez qui mourut Descartes. Son père avait tellement souhaité un fils qu'il l'éduqua comme un garçon. Ne sommes-nous pas proche ici du modèle inuit avec son « troisième sexe »? Si tel était le cas, il faudrait alors se livrer à une réévaluation complète de l'oeuvre de Descartes en y intégrant et ses transes oniriques et son chevauchement de la frontière des sexes, habilement occulté par un rationalisme que seul a retenu l'histoire. Il faudrait voir en lui un médiateur, plus qu'un fondateur, et dans son oeuvre, un repère

pour la pensée, plus qu'une nouvelle vérité, à une époque où l'élargissement fantastique du savoir résultant des grandes découvertes, et la dramatique crise religieuse qui mettait à sang l'Europe, sapaient les fondements de l'Ordre établi.

Au lieu de cela, le XVIII[e] siècle avec sa philosophie des Lumières verra la généralisation du rationalisme et l'adoption du nouveau modèle newtonien d'intelligibilité du monde; il verra aussi se durcir la discipline dans les écoles, d'où la culture populaire sera progressivement évacuée:

> Dans cette nouvelle culture officielle, les tendances à la stabilité et au parachèvement des moeurs, au caractère sérieux unilatéral et monocorde des images est prédominant. L'ambivalence du grotesque devient inadmissible (Bakhtine, 1970, p. 108).

Edgar Morin (1987), dans son brillant essai sur l'Europe, fait lui aussi un jugement sévère sur les excès du rationalisme:

> Le rationalisme est assuré que le Monde, obéissant à un Ordre rationnel, est totalement perméable à la Raison: tout ce qui existe est intelligible et a sa raison d'être. Ce rationalisme s'articule sur l'Humanisme, qui justifie la souveraineté rationnelle d'Homo Sapiens et s'appuie sur la Science, qui dévoile les Lois rationnelles de l'Univers. La Raison devient ainsi le guide unificateur du savoir, de l'éthique et de la politique: l'homme peut et doit agir rationnellement; la société peut et doit être rationnellement organisée et dirigée [...] En fait, cette Raison était aveugle là où elle croyait élucider. Elle était aveugle en retirant toute substance et consistance aux mythes et à la religion dénoncés comme erreurs, superstitions, supercheries. C'est cet aveuglement à l'égard des mythes extérieurs qui va produire ses mythes intérieurs, dont celui de l'Ordre rationnel; c'est parce que la Raison se croit Toute-Vérité qu'elle va s'auto-déifier: et c'est en s'auto-déifiant que la Raison va devenir folle (E. Morin, 1987, p. 98-99).

La suppression de l'Ordre des Jésuites en France (1762) puis à Rome (1773) entraîna certes une remise en cause du principe d'autorité et de la discipline corporelle comme fondement de l'éducation, il n'en reste pas moins que l'accent mis depuis Descartes sur la raison et la pensée au détriment du corps, de la sexualité, du rire et du grotesque, va progressivement isoler l'enfant de la « vie », de la culture populaire et de la réalité sociale. Le libertinage, c'est pour les adultes et pour les riches. On assiste donc, avec le développement de la scolarisation, à un véritable

processus d'infantilisation (cf. P. Ariès, 1973) qui, à l'inverse du processus inuit traditionnel, dévalue l'enfant en accentuant ses incapacités et en l'isolant du monde des adultes. Au sein même des écoles, l'apparition des classes et des matières scolaires entraîne un découpage accru selon l'âge et la discipline. La pensée triomphante découpe, divise, analyse et valide sans cesse le mythe sur lequel elle s'appuie, le « développement » illimité de l'emprise technique sur la nature (cette critique rejoint évidemment celle de G. Rist dans ce volume). Cette emprise va s'étendre des villes sur les campagnes, des territoires nationaux sur les colonies et, par le jeu du pouvoir renforcé par le savoir acquis grâce à l'école, des classes privilégiées sur les classes pauvres, des ethnies dominantes sur les ethnies dominées.

DU ROMANTISME PHILOSOPHIQUE À LA PENSÉE DÉSENCHANTÉE

Dans le vide laissé par la suppression de l'Ordre des Jésuites qui dominait le système d'éducation européen, les idées de J.-J. Rousseau sur l'éducation apparurent dans toute leur nouveauté et connurent un grand succès; avec lui un nouveau courant d'idées s'annonçait, véritable néo-humanisme:

> Déjà [...] la voix contraire de Rousseau s'était élevée. C'était la protestation du sentiment contre l'abstraction rationaliste. C'était surtout la conscience renversante de l'insuffisante rationalité du Rationalisme puisque le progrès partout salué devait être considéré aussi comme perte des vertus naturelles [...] Et dès 1770, le Sturm und Drang allemand annonce l'étape nouvelle où le Romantisme répondra aux Lumières (E. Morin, 1987, p. 99-100).

Mais l'image de l'enfant véhiculée par l'*Émile* de Rousseau est fort éloignée de celle que l'on trouve chez les auteurs de la Renaissance comme Rabelais et surtout Érasme dans ses *Colloques* où l'enfant est systématiquement initié au monde des adultes et aux problèmes de la vie. L'enfant chez Rousseau doit au contraire rester le plus longtemps possible dans l'ignorance de la sexualité, c'est un enfant « asexuel » qui vit dans l'heureuse innocence résultant de l'ignorance. Idée qui va renforcer le jugement négatif porté sur la sexualité depuis le XVII[e] siècle et qui se traduit par l'épuration des livres mis à la portée des enfants. L'influence de Rousseau va renforcer la nouvelle définition de l'enfant apparue

aux XVII[e] et XVIII[e] siècles. Ariès (1973) n'hésite même pas à parler de la « naissance de l'enfant » c'est-à-dire d'un allongement marqué de l'état d'enfance qui ne dépassait pas auparavant l'âge de six ou sept ans. La pédagogie de Rousseau qui s'exprime à travers ses autres oeuvres n'en est pas moins nouvelle et enrichissante en ce qu'elle préconise une redécouverte de la nature, la décentration du Moi (hypertrophié depuis le « cogito » de Descartes) et la connaissance des autres cultures:

> Toute la terre est couverte de nations dont nous ne connaissons que les noms, et nous nous mêlons de juger le genre humain! Supposons un Montesquieu, un Buffon, un Diderot..., ou des hommes de cette trempe, voyageant pour instruire leurs compatriotes, observant et décrivant comme ils savent le faire [...] Supposons que ces nouveaux Hercules, de retour de ces courses mémorables, fissent ensuite à loisir l'histoire naturelle, morale et politique de ce qu'ils auraient vu, nous verrions nous-mêmes sortir un monde nouveau de dessous leur plume, et nous apprendrions ainsi à connaître le nôtre [...] (J.-J. Rousseau)[10].

Pensée avant-gardiste que celle de J.-J. Rousseau dont l'expression s'enracine dans une expérience d'illumination métaphysique, véritable transe qui n'est pas sans rappeler les songes de Descartes; ce jour d'octobre 1749 alors qu'il allait rendre visite à Diderot, à la prison de Vincennes, après avoir lu dans le *Mercure de France* la question mise à concours par l'Académie de Dijon: « Si le progrès des sciences et des arts a contribué à corrompre ou à épurer les moeurs? »

> « À l'instant de cette lecture, nous dit-il dans ses *Confessions*, je vis un autre univers et je devins un autre homme. » Il fut comme ébloui de mille lumières, des foules d'idées se pressèrent dans son esprit, il sentit « sa tête prise par un étourdissement semblable à l'ivresse » (cf. B. Gagnebin, 1972, p. 474).

Expérience d'où émaneront les oeuvres majeures de Rousseau, écrites au cours des quinze années suivantes, préfiguration des Sciences humaines et de l'anthropologie (cf. C. Lévi-Strauss, 1973). Avec le Romantisme qui va suivre on assiste aussi à une remise à l'honneur du grotesque et des grands auteurs de la Renaissance, cependant:

> À la différence du grotesque du Moyen Âge et de la Renaissance, directement lié à la culture populaire et empreint d'un caractère

> universel et public, le grotesque romantique est un grotesque de chambre, une manière de carnaval que l'individu vit dans la solitude [...] Bien sûr le rire subsiste [mais] dans le grotesque romantique le rire est diminué, il prend la forme de l'humour, de l'ironie, du sarcasme. Il cesse d'être joyeux et allègre [...] Le grotesque, rattaché à la culture populaire, rapproche le monde de l'homme, lui fait prendre corps, l'apparente par l'intermédiaire du corps à la vie corporelle (à la différence de l'appropriation romantique, abstraite et spirituelle). Dans le grotesque romantique, les images de la vie matérielle et corporelle: boire, manger, satisfaction des besoins naturels, accouplement, accouchement, perdent presqu'entièrement leur signification régénératrice et se transforment en « vie inférieure » (Bakhtine, 1970, p. 47-48).

La Révolution française avec le projet de Condorcet (1792) allait pour la première fois jeter les bases d'une « instruction publique » accessible à tous et gratuite, à l'aide d'un véritable système scolaire comportant un enseignement primaire, secondaire et universitaire; mais il faudra près d'un siècle pour que la scolarisation devienne laïque, gratuite et obligatoire en France (1882). Le XIX[e] siècle marque donc l'avènement de l'école comme système, au bénéfice, surtout, de la bourgeoisie; les collèges privés connurent eux aussi de nouveaux développements avec la restauration des Jésuites et les activités éducatives d'autres ordres religieux. L'ordre, la morale et l'idéologie de cette bourgeoisie montante constitueront le cadre de référence du système scolaire qui restera néanmoins très marqué par la tradition des siècles précédents. Le contenu des programmes et les manuels scolaires seront influencés par le développement des sciences et des techniques, mais aussi par celui des nouvelles aspirations nationalistes et colonialistes, avec leurs conséquences comme l'intolérance raciale et religieuse. Le romantisme politique qui fleurira d'abord en Allemagne, en réaction contre l'hégémonie française des « Lumières », trouvera de nombreux supporters en France, en réaction contre l'impérialisme allemand de la seconde moitié du siècle. Dans le même temps et parallèlement s'institueront les sciences humaines, la sociologie et l'anthropologie. Et tandis que la notion de culture commençait à être utilisée par ces nouvelles sciences pour décrire le mode de pensée, la langue et les traditions des divers peuples, l'Occident, profitant de sa supériorité industrielle et militaire, imposait sa culture dans les diverses régions du monde qu'il contrôlait et y développait ses écoles pour asseoir son autorité et « élever » les peuples qu'il dominait.

Qu'à la suite des bouleversements issus des deux conflits mondiaux et des crises économiques et politiques du XX[e] siècle de grands mouvements de population soient venus modifier en profondeur la composition ethnique des grands États-nations occidentaux, c'est un fait évident ; qu'à la suite des terribles excès survenus pendant ces mêmes guerres les États du monde aient voulu, à travers les instances internationales, redéfinir leurs droits et leurs obligations, cela paraît justifié. Qu'on assiste un peu partout dans le monde à l'émergence de nouvelles identités ethniques s'appuyant sur des données culturelles pour se définir et revendiquer des droits, pourquoi s'en effrayer ? Que certains leaders d'anciennes colonies ou de groupes ethniques dominés tiennent un langage où transparaît un refus de l'Occident, de sa culture, de son histoire, de sa pensée et pourquoi pas, de sa science, qu'y a-t-il là de surprenant ? Mais qu'un intellectuelmoraliste comme A. Finkielkraut, désenchanté par le monde contemporain où l'Occident n'a plus le monopole du discours, des valeurs et du savoir, vienne s'en prendre au relativisme culturel de l'anthropologie et à la pédagogie de la relativité mise de l'avant pour animer l'enseignement de l'avenir, et étale son sanglot sur la « défaite de la pensée » (universelle), cela dépasse l'entendement, pour quiconque est sorti de son hexagone, de son « cogito », pour quiconque a voyagé au pays de l'autre, pour quiconque a réfléchi sur les périls qui guettent actuellement l'Occident et qui concernent bien plus la vie ou la survie, que la pensée ; pour quiconque enfin a visité une école d'un million de dollars dans un petit village inuit de huit cents personnes, où les jeunes qui n'ont pas « décroché », choisissent de se « défoncer » quand ce n'est pas de se suicider, alors que les quelques finissants, coupés du savoir de leurs ascendants, n'ont d'autre choix que le chômage, en raison de la pénurie d'emplois dans le nord.

LES INUIT À L'ÉCOLE : DÉCROCHAGE, « DÉFONÇAGE » OU CHÔMAGE ?

Les problèmes posés par l'école, ou que cherche à solutionner l'école, ne sont pas simples en milieu inuit. Nous en tracerons les grandes lignes à partir de l'exemple d'Igloolik qui exprime assez bien la situation générale de l'éducation dans l'Arctique canadien et peut servir à illustrer la complexité inhérente à toute tentative d'instauration d'un système d'éducation dans un contexte multiculturel.

Lorsque, dans les années 1950, les Églises missionnaires assumaient seules la responsabilité de donner une instruction scolaire et religieuse aux enfants inuit, elles avaient à faire face à la dispersion des groupes, à leur mobilité saisonnière et au fait qu'il était plus difficile de rejoindre les garçons que les filles parce que ceux-ci devaient accompagner les chasseurs afin de leur apporter de l'aide et de s'initier aux tâches masculines. Pour les enfants qui, néanmoins, réussissaient à suivre l'équivalent d'un cycle primaire se posait alors un nouveau problème, celui de la poursuite de leurs études qui ne pouvait se faire que dans un pensionnat religieux, installé en milieu inuit à des centaines de kilomètres au sud d'Igloolik. Plusieurs dizaines d'enfants furent ainsi envoyés à Chesterfield Inlet où ils durent s'initier à des conditions toutes nouvelles de vie: nouvelle alimentation, nouveaux horaires, nouveaux vêtements, utilisation constante d'une autre langue, l'anglais; et vie de pensionnaires coupés de leurs familles, encadrés par des religieuses et astreints à un code moral plus proche de la vie monastique que de la tradition inuit. Ce déracinement drastique et cette immersion dans une autre culture a produit une génération de métis culturels qui, paradoxalement, pour une région restée très traditionnelle par rapport au reste de l'Arctique, a fourni de nombreux leaders aux divers organismes inuit mis sur pied dans la période subséquente. On compte aussi parmi eux beaucoup de déracinés qui éprouvent de grandes difficultés à définir leur identité.

Durant les années 1960, l'instauration d'écoles publiques dans la plupart des villages inuit avec des normes d'éducation canadiennes, c'est-à-dire une scolarisation obligatoire, entraîna un bouleversement dans la vie du nord et une sédentarisation croissante de la population qui bientôt s'agglomera autour des missions, des magasins et des écoles. Seuls les hommes partaient encore sur les terrains de chasse et pêche, durant l'automne et l'hiver. Au retour du printemps, par contre, les villages se vidaient et un grand nombre de familles repartaient pour plusieurs mois dans leurs camps traditionnels; ce qui n'était pas sans poser problème au personnel enseignant. Dès la création des nouvelles écoles on assista à une baisse généralisée du niveau scolaire des enfants car, auparavant, à l'école du Missionnaire, l'instruction se donnait dans la langue inuit alors que les nouveaux enseignants fraîchement arrivés du sud ne parlaient que l'anglais.

Après plus de vingt années d'expérience scolaire laïque à Igloolik quel bilan peut-on maintenant dresser? Jusqu'à récem-

ment, l'école du village n'assurait qu'une partie du secondaire et les étudiants devaient, pour continuer leur scolarité, se rendre à Frobisher Bay, capitale de la région où, séjournant dans des pensionnats laïcs, ils étaient exposés à tous les problèmes d'une ville surpeuplée par rapport aux villages traditionnels, et comptant près de cinquante pour cent de travailleurs blancs venus du sud. Abus d'alcool, usage de drogues, criminalité, suicides, y étaient monnaie courante, au point que nombre de familles préfèrent garder leurs enfants avec eux plutôt que de les exposer à de tels risques.

Au cours des années 1970, des investissements scolaires de plus d'un million de dollars furent réalisés à Igloolik, ce qui permit d'augmenter le nombre de classes et de doter l'école d'une infrastructure ultra-moderne, notamment d'un grand gymnase, d'une bibliothèque et d'un appareillage audio-visuel sophistiqué. Une partie du personnel enseignant, venu du sud, s'était établi dans le village pour une longue durée, avait appris la langue inuit et pouvait avec l'aide de professeurs assistants inuit prodiguer un enseignement dans la langue inuit pour les premières années du primaire. Cette expérience, encore très limitée dans l'Arctique canadien, ne semble pas avoir reçu le support ni l'attention des autorités, au point d'être soutenue et généralisée. Le problème de la communication linguistique reste donc le problème majeur de l'école inuit où l'anglais domine.

L'incompatibilité des « espaces-temps » inuit et canadien constitue certainement le second grand problème auquel doit faire face l'école en milieu inuit. Le calendrier du sommeil et des activités inuit était en effet traditionnellement réglé sur le cycle de l'éclairement, du climat et des mouvements du gibier; il comportait deux grandes périodes de six mois chacune, la première commençait à l'équinoxe d'automne, c'est-à-dire à la pleine lune de septembre et s'achevait à la lune de mars, à l'équinoxe de printemps. Durant ce temps, comme l'ont bien vu Boas (1888) et Mauss (1906), la vie sociale et religieuse battait son plein: repas collectifs, séances chamaniques, tournois de lutte et de chants, étaient fréquents. C'était aussi le temps où les prescriptions et les prohibitions étaient les plus nombreuses et les plus sévères. Au centre de cette période, les fêtes de TIVAAJUT, évoquées plus haut, visaient à resserrer la solidarité du groupe face à la menace de l'obscurité totale, de l'absence des migrateurs et de la non-reproduction de la vie. Il s'agissait donc d'une période-clé dans la

transmission sociale du savoir collectif et dans la ritualisation de la reproduction sociale du groupe, à travers le rire, le grotesque, la mascarade, l'échange des conjoints et la transe chamanique. À l'inverse, la seconde période, allant de la lune de mars à celle de septembre, culminait à la lune de juin, lune des oeufs, de l'éclairement absolu, du retour de tous les migrateurs et de leur reproduction; période qui n'était pas exempte de fêtes, mais qui donnait lieu à la plus grande dispersion, à l'assouplissement maximal des tabous, aux activités productives les plus longues et les plus intenses. Il est étrange de constater que l'assiduité scolaire la plus régulière correspond à la première période, et l'absentéisme généralisé à la seconde. Or les programmes scolaires établis dans le sud par des fonctionnaires ne tiennent aucun compte de cette réalité culturelle et écologique. Il faudrait ajouter aussi que l'assiduité scolaire pose problème aux familles qui ont décidé de retourner vivre sur leurs anciens terrains de chasse car elles doivent choisir entre se couper de leurs enfants d'âge scolaire, les priver d'école ou tenter d'improviser une instruction scolaire de substitution.

Les difficultés d'apprentissage, telles que définies selon les critères du sud, semblent affecter un nombre très important d'enfants inuit, qu'il s'agisse de la vision ou de l'audition. Mais quand on connaît les méthodes traditionnelles inuit de transmission du savoir, telles que décrites plus haut, à savoir l'inversion des rôles, la pédagogie imitative, analogique et homéopathique, les changements d'échelle et le suivi individuel par des « tuteurs » comme l'accoucheuse et les personnes âgées, on peut se demander si ce sont les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage, ou les méthodes d'apprentissage qui présentent des difficultés d'adaptation au contexte inuit?

Les cours de « culture » posent aussi problème, en raison du manque d'outils didactiques et de l'utilisation de ressources humaines extra-scolaires. Il semble en effet que les écoliers aient du mal à respecter la discipline lorsqu'on introduit dans un cours des non-professionnels de l'enseignement, en l'occurence des anciens du village, hommes ou femmes[11]. C'est pour répondre aux inquiétudes des parents inuit devant l'ignorance de leurs enfants, à propos de la culture inuit, que des cours de culture ont été introduits dans les programmes scolaires et sont dispensés par quelques Inuit connus pour leur savoir. Il semble très artificiel de vouloir insérer la « culture inuit » dans un système aussi fermé que

le système scolaire, du moins de cette façon-là; c'est ramener la culture au folklore, à l'exotisme et au passé, c'est vouloir transmettre aux petits Inuit l'image de la culture inuit que nous, Occidentaux, avons construite.

Mais les problèmes ne concernent pas seulement les horaires, l'assiduité, les programmes ou la discipline, comme le prouvent deux incidents survenus à l'école d'Igloolik au cours des dernières années; incidents qui en disent long sur la distance séparant les deux cultures. Le premier concerne une fillette de douze ans qui se vit interdire un jour l'accès aux toilettes des garçons par son institutrice. Pendant plus d'une année cette dernière avait cru avoir affaire à un garçon en raison de la coupe de cheveux, de l'habillement, de l'allure et des jeux très masculins de l'enfant qui, de surcroît, utilisait de façon courante les toilettes des garçons. Ayant eu à compiler les dossiers individuels des enfants, l'institutrice abasourdie découvrit sa méprise et décida de sévir contre ce qui lui apparaissait un signe de perversité chez l'enfant. Devant le refus d'obtempérer de cette dernière, l'institutrice convoqua la mère qui lui répondit à peu près en ces termes: « Ma fille est un garçon et ce n'est pas vous qui affirmerez le contraire! », puis décontenancée devant l'incompréhension du professeur, la mère saisit le conseil des parents d'élèves de l'affaire. Ébranlée, l'institutrice demanda et obtint son rapatriement dans le sud. La fillette appartenait en fait à ce que nous avons décrit plus haut comme un « troisième sexe »; c'est-à-dire qu'ayant reçu à la naissance le nom et l'identité d'un parent défunt, de sexe masculin, elle avait été travestie et socialisée comme un garçon. Évidemment le dualisme rigide qui prévaut en Occident à propos des catégories de sexe, dualisme fortement exprimé par l'éducation scolaire[12], entrait en contradiction flagrante avec l'approche inuit beaucoup plus subtile des catégories sociales de sexe.

Dix ans plus tard, dans la même école, une jeune fille de quatorze ans, vêtue et socialisée comme un garçon, décida d'abandonner l'école car elle était en butte aux critiques de ses professeurs et aux moqueries des autres élèves qui tentaient de la convaincre que cette coutume était ridicule. Ancrée dans son identité et forte de ses capacités de chasseur, la jeune fille rejoignit ses parents dans leur camp de chasse et, depuis, est la principale assistante de son père pour la chasse, la pêche et les voyages.

À l'école du Blanc il faut être un garçon ou une fille, en accord avec l'État civil, il n'y a pas de place pour l'ambiguïté. Il faut

suivre le règlement, être à l'heure et progresser dans l'apprentisage... comme il faut avoir un nom de famille (coutume que n'avaient pas les Inuit) et un prénom stables, une identité définie; à l'école du Blanc les jours et les lieux sont découpés de façon telle qu'ils se ressemblent tous, quel que soit le temps qu'il fait dehors, quelle que soit la saison, quelle que soit la vie de la communauté, la vie de l'individu...

Lors d'une rencontre portant sur la culture inuit, dans le village de Povungnituk, entre des délégués des divers villages du Québec arctique, et du ministre québécois des Affaires culturelles, les notables du village présentèrent au ministre une pétition réclamant son support pour la création d'une école autonome[13]. Poli, le Ministre répondit qu'il transmettrait le document à son collègue de l'éducation. « Non, rétorquèrent les Inuit, si nous étions des Blancs, nous irions voir votre collègue, mais pour nous, Inuit, l'éducation est une affaire de culture, ce sont notre langue, nos techniques et nos traditions culturelles qui sont en jeu, c'est la capacité pour nos enfants de survivre dans le pays de leurs ancêtres... » Penaud devant cette magistrale leçon de politique, le ministre promit de prendre en considération la requête... L'école pose problème dans l'Arctique, comme elle pose problème partout dans le monde lorsqu'elle sert les intérêts d'une culture, au détriment d'une autre ou des autres. Mais avant de chercher à inventer une « éducation interculturelle », c'est à une réflexion sur la nature de notre système d'éducation scolaire qu'appellent les exemples cités plus haut, c'est à une réflexion aussi sur le monde de connaissance que nous privilégions en Occident après quatre siècles de mouvement des idées, et après l'exclusion progressive d'autres modes de connaissance qui firent pourtant partie de notre expérience historique.

À L'ÉCOLE DE LÉVI-STRAUSS

Un peu plus de quatre cent cinquante ans après sa fondation, en plein Humanisme, le Collège de France élaborait en 1985 ses *Propositions pour l'enseignement de l'avenir* destinées à guider l'école de demain. Visiblement influencées par l'anthropologie enseignée dans cette Institution de prestige qui reconnaît notamment l'unité de la science et la pluralité des cultures, ces propositions s'appuient sur un certain nombre de principes dont le premier se lit comme suit[14]:

> Un enseignement harmonieux doit pouvoir concilier l'universalisme inhérent à la pensée scientifique et le relativisme qu'enseignent les sciences humaines attentives à la pluralité des modes de vie, des sagesses, des sensibilités culturelles (Collège de France, 1985, p. 4).

C. Lévi-Strauss (1973, p. 322) qui voit dans l'anthropologie moderne un nouvel humanisme, à la fois universel et démocratique, l'oppose à l'humanisme exotique et bourgeois du XIX[e] siècle et à l'humanisme classique et aristocratique de la Renaissance, en lui faisant réunir dans un même creuset « le moi et l'autre, ma société et les autres sociétés, la nature et la culture, le sensible et le rationnel, l'humanité et la vie » (*Ibid.*, p. 56), comme l'avait préconisé J.-J. Rousseau. Déjà dans la « finale » de *L'Homme nu* (1971) Lévi-Strauss en appelait à l'unification des différents modes de connaissance et des différents types de pensée développés dans les siècles précédents:

> Le relativisme culturel serait un enfantillage si, pour concéder la richesse des civilisations différentes de la nôtre [...] il se croyait obligé de traiter avec condescendance [...] le savoir scientifique qui, quels que soient les maux qu'ont entraînés ses applications et ceux plus accablants encore qui s'annoncent, n'en constitue pas moins un mode de connaissance dont on ne saurait contester l'absolue supériorité. [...] C'est seulement depuis quelques années que la science prend une autre tournure. En s'aventurant dans des domaines plus proches de la sensibilité, nouveaux pour elle mais qu'en fait elle redécouvre, elle prouve que le savoir ne progresse désormais qu'en s'élargissant pour comprendre d'autres savoirs [...] la pensée abstraite et le savoir théorique, allant de l'avant s'aperçoivent qu'ils retrouvent en même temps, [...] les leçons inépuisables d'un monde sensible qu'ils avaient d'abord cru devoir récuser. [...] Car s'il est vrai que, pour devenir scientifique, la pensée du XVII[e] siècle s'est opposée à celle du Moyen Âge et de la Renaissance, on commence à entrevoir que la pensée du présent siècle et du prochain pourrait moins s'opposer aux siècles immédiatement antérieurs qu'accomplir la synthèse de leur pensée et de celle — dont on découvre que la problématique n'était pas entièrement dénuée de sens — des siècles qui les ont précédés (C. Lévi-Strauss, 1971, p. 569).

Dans le sillage de cette pensée il semble que l'on puisse espérer construire une éducation interculturelle en s'appuyant sur une pédagogie de la relativité, inspirée de celle de Rabelais comme de celle des Inuit. Pédagogie qui redonnerait au grotesque,

au rire et au corps la place qu'ils ont perdue au cours des siècles passés; dans une relation personnalisée et individualisée, comme le préconisait J.-J. Rousseau, mais en désinfantilisant l'enfant, en lui redonnant accès à la vie, au monde des adultes. Pédagogie qui introduirait, à côté de l'approche analytique, une approche synthétique qui développerait chez l'élève le sens de la globalité. Pédagogie enfin qui à côté du rationnel saurait faire place au rêve, à l'imaginaire, et pourquoi pas à la transe. Alors peut-être le dialogue avec les autres cultures, avec les autres peuples se ferait-il plus aisément, peut-être aussi l'Occident réapprendrait-il à vivre, à reproduire la vie, afin de voir à nouveau la pensée s'épanouir.

NOTES

1. On doit à Tylor la première définition de la « culture » comme « Ce tout complexe qui inclut connaissances, croyances, arts, morale, lois, coutumes et toutes les habitudes et aptitudes acquises par une personne en tant que membre d'une société » (Tylor, E. B., 1871); cette définition qui correspond à l'usage le plus extensif du terme « culture » a été reprise par l'anthropologie, à quelques nuances près dans sa formulation. La culture rassemble alors « tous les éléments de la vie humaine qui sont transmis par la société, qu'ils soient matériels ou spirituels », selon Sapir (1924) qui ajoute: « De ce point de vue [...] tous les groupes humains ont une culture ». Mentionnons néanmoins qu'en 1952 Kroeber et Kluckhohn ne relèveront pas moins de cent cinquante définitions du mot culture. Lévi-Strauss (1958) apporte une intéressante précision au débat sur la culture: « Nous appelons culture tout ensemble ethnographique qui, du point de vue de l'enquête, présente, par rapport à d'autres, des écarts significatifs. Si l'on cherche à déterminer des écarts significatifs entre l'Amérique du Nord et l'Europe, on les traitera comme des cultures différentes [...] En fait, le terme de culture est employé pour regrouper un ensemble d'écarts significatifs dont l'expérience prouve que les limites coïncident approximativement. » L'idée que nous défendons ici est que l'éducation scolaire telle que développée dans le secteur public, en Europe et en Amérique du Nord, est une construction qui a plus à voir avec l'histoire des idées qu'avec la culture, qui ne s'y trouve présente, le plus souvent, qu'édulcorée et qu'à titre d'illustration.
2. Avec Copernic, Gallilée, Newton, etc., et, bien sûr, les philosophes grecs classiques, dont nous ne voulons pas diminuer l'influence; mais pour le problème qui nous préoccupe, Descartes semble avoir joué un rôle plus important.
3. Si l'on en juge par la crise démographique que connaît l'Occident et qui s'exprime non seulement à travers une baisse dramatique de la natalité mais aussi par une hausse des avortements, par une démission croissante des responsabilités parentales et par le développement d'adoptions de bébés du Tiers-Monde.

4. Cf. *La correspondance d'Érasme*, traduction intégrale en 12 volumes, sous la direction d'Alois Gerlo, Bruxelles, 1981, vol. X, p. 169-170.
5. Rabelais eut deux enfants naturels qui furent légitimés par le Pape Paul III en 1540.
6. Érasme était lui-même fils naturel d'un clerc et il dut de ce fait solliciter une permission spéciale du Pape pour pouvoir recevoir les Ordres.
7. Dont Rabelais traduisit les *Aphorismes* qui furent publiés à Lyon en 1532.
8. *Discours de la méthode*, VI[e] partie, texte et préface par G. Rodis-Lewis, Paris, Flammarion, 1966, p. 84.
9. La relation que Descartes a écrite de ses rêves a été perdue, mais une bonne description en a été faite par son premier biographe, l'Abbé A. Baillet, reproduite dans le *Discours de la méthode* édité par G. Rodis-Lewis, 1966.
10. *Discours sur l'origine de l'inégalité*, note 10, cité dans C. Lévi-Strauss, 1973, p. 46.
11. Hélène Guay (1985) a clairement fait ressortir ce point dans son rapport sur l'éducation nordique dans quelques villages du Québec arctique. Ses conclusions peuvent, pour la plupart, s'appliquer à la situation d'Igloolik.
12. Cf. L'étude de M. Guttentag et H. Bray: *Teachers as mediators of sex-roles standards* (1977).
13. Il s'agit d'un des villages dissidents qui ont refusé de signer la Convention de la Baie James avec les gouvernements du Québec et du Canada.
14. Cité par A. Finkielkraut, 1987, p. 118.

OUVRAGES CITÉS

ARIÈS, P. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris, Seuil, 1973. (Coll. Points.)

BAKHTINE, M. *L'oeuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen Âge et sous la Renaissance*. Traduit du russe par A. Robel. Paris, Gallimard, 1970.

BASTIDE, R. *Le rêve, la transe et la folie*. Paris, Flammarion, 1972.

BOAS, F. « The Central Eskimos », *Sixth Annual Report of the Bureau of American Ethnology*, 1888.

BRIGGS, J. « Le modèle traditionnel d'éducation chez les Inuit: différentes formes d'expérimentation face à l'inconnu », *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. XIII, n° 1, 1983, p. 13-25.

Collège de France. *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*. Paris, Collège de France, 1985.

DESCARTES, R. *Discours de la méthode*. Chronologie et préface par G. Radis-Lewis. Paris, G. F. Flammarion, 1966.

ÉRASME, D. *La correspondance d'Érasme*. Traduit et annoté par P. S. Allen, H. M. Allen et H. W. Garrod. Bruxelles, Bruxelles University Press, vol. X, 1532-1534, 1981.

FEBVRE, L. *Le problème de l'incroyance au XVI^e siècle: la religion de Rabelais*. Paris, 1942.

FINKIELKRAUT, A. *La défaite de la pensée*. Paris, Gallimard, 1987.

GAGNEBIN, B. « Jean-Jacques Rousseau », *Encyclopaedia Universalis*, vol. 14, 1972, p. 473-476.

GUAY, H. *L'éducation nordique et l'autodétermination des autochtones: quelques suggestions*. Québec, Association des enseignants du Nouveau-Québec, 1985. Manuscrit.

GUTTENTAG, M. et H. BRAY. « Teachers as mediators of sex-role standards », dans A. G. Sargent (ed.), *Beyond Sex Roles*, St. Paul (Minn.), West Pub. Co., 1977.

LÉVI-STRAUSS, C. *Anthropologie structurale*. Paris, Plon, 1958.

LÉVI-STRAUSS, C. *L'Homme nu*. Paris, Plon, 1971.

LÉVI-STRAUSS, C. *Anthropologie structurale 2*. Paris, Plon, 1973.

MAUSS, M. « Essai sur les variations saisonnières des sociétés Eskimos: Étude de morphologie sociale », *L'Année sociologique*, Paris, F. Alcan, 1906.

MORIN, E. *Penser l'Europe*. Paris, Gallimard, 1987.

MORIN, F. « Roger Bastide ou l'anthropologie des gouffres », *Archives de sciences sociales des religions*, n° 40, 1975, p. 99-106.

POUCHELLE, M. C. « Le corps féminin et ses paradoxes: l'imaginaire de l'intériorité dans les écrits médicaux et religieux (XII^e-XIV^e siècles) », *La condicion de la mujer en la Edad Media*, Madrid, Universidad Complutense, 1986.

RABELAIS, F. *Oeuvres complètes*. Édition établie, annotée et préfacée par G. Demerson. Paris, Seuil, 1973.

SALADIN D'ANGLURE, B. « L'Homme (angut), le fils (irniq) et la lumière (qau) ou le cercle du pouvoir masculin chez les Inuit de l'Arctique central canadien », *Anthropologica*, nouv. série, vol. XX, n^os 1-2, 1978, p. 104-144.

SALADIN D'ANGLURE, B. « Petit-ventre, l'enfant-géant du cosmos inuit », *L'Homme*, vol. XX, n° 1, 1980a, p. 7-46.

SALADIN D'ANGLURE, B. « Nanuq Super-mâle: l'ours blanc dans l'espace imaginaire et le temps social des Inuit », *Études mongoles et sibériennes*, cahier 11, 1980b, p. 63-94.

SALADIN D'ANGLURE, B. « À l'ombre du troisième sexe. Reproduction de la vie, transe et chamanisme chez les Inuit de l'Arctique canadien », *Transe, Chamanisme, possession*. Nice Acropolis, 1984.

SALADIN D'ANGLURE, B. « Du projet PARADI au sexe des Anges. Notes et débats autour d'un « troisième sexe », *Anthropologie et sociétés*, vol. 9, n° 3, 1985, p. 139-176.

SALADIN D'ANGLURE, B. « Du foetus au chamane : la construction d'un « troisième sexe » inuit », *Études inuit studies*, vol. 10, nos 1-2, 1986, p. 25-113.

SAPIR, E. « Cultures authentiques et cultures inauthentiques », *Anghropologie*, vol. 2, Paris, Éditions de Minuit, 1967. Publié d'abord dans *Journal of Sociology*, 29, 1924.

STERN, K. *Refus de la femme*. Montréal, HMH, 1969.

THUILLIER, P. « Les Jésuites ont-ils été des prionniers de la science moderne? », *La Recherche*, nº 195, 1988, p. 88-92.

TYLOR, E. B. *Primitive Culture*. Londres, 1871, 2 vol.

CINQUIÈME PARTIE

Jalons pour une formation à une pédagogie interculturelle

La conception de l'éducation interculturelle qui se dégage des contributions assemblées dans les premières parties de cet ouvrage ne pourrait être mise en pratique à l'école sans une révision en profondeur du programme et de la pédagogie. L'éducation interculturelle n'est pas une forme spécialisée d'éducation qui s'adresserait à une clientèle scolaire particulière, c'est plutôt une approche générale de l'activité éducative qui cherche à tenir compte de la situation nouvelle créée par la « révolution pluraliste » et par la résurgence de l'ethnicité.

Devant l'immensité et la complexité de la tâche que représente l'introduction d'une perspective interculturelle en éducation, on risque d'être pris de vertige et de ne pas savoir où commencer. L'un des postulats de départ du présent ouvrage est que la formation des éducateurs est la clé de toute réforme pédagogique. Les contributions réunies dans cette partie proposent quelques pistes concrètes susceptibles d'aider les éducateurs et les responsables de la formation des maîtres à orienter leurs efforts dans ce domaine.

Claude Clanet propose une réflexion sur les fondements possibles d'une pédagogie interculturelle en référence à des modèles théoriques difficilement conciliables: d'une part à partir d'une approche en termes de systèmes (inspirée de l'école de Palo Alto), d'autre part à partir d'une psychosociologie clinique (inspirée de l'étude psychanalytique des groupes restreints). La com-

plexité et les paradoxes des situations pédagogiques interculturelles appellent à ce double éclairage et à son prolongement par une tentative de dialectisation des deux approches ou, si l'on préfère, à un essai de mise en relation réciproque du sens et de la structure. Ce qui le conduit à mettre l'accent sur des caractéristiques marquantes de la pédagogie et de la formation en situation interculturelle:

– La pédagogie interculturelle est une pédagogie systémique: l'hétérogénéité des systèmes de significations révèle l'insuffisance des modes de régulation nous contraignant ainsi à sortir de notre ethnocentrisme culturel.

– La pédagogie interculturelle est une pédagogie paradoxale: elle implique que tiennent ensemble des significations contradictoires, des éléments apparemment inconciliables. Ruptures paradoxales qui peuvent reproduire et réactiver des ruptures antérieures puisque les ruptures sont dans une grande mesure constitutives de la personnalité.

– La pédagogie interculturelle est une pédagogie transitionnelle: elle doit permettre le passage d'un code culturel à un autre, en particulier en invitant le sujet à créer ou recréer des « symboles d'union » s'articulant à la fois sur le code nouveau et sur une problématique personnelle.

– Enfin, la pédagogie interculturelle amène à repenser les relations du sujet aux codes culturels et introduit une conception différente de la notion de personnalité qui, tributaire de systèmes de significations contradictoires et contrainte de les assumer ne saurait être vue comme totalement unitaire mais apparaît davantage comme un ensemble « pluriel et cohérent ».

Après avoir tenté de cerner les mutations profondes subséquentes au constat pluraliste de la société (notion d'appartenances multiples et multicatégorielles, importance de la communication, maîtrise du changement, etc.), *Martine Abdallah-Pretceille* propose quelques points d'ancrage d'une formation dans une perspective interculturelle; formation rendue difficile par un certain nombre d'obstacles (valeur notamment des stéréotypes et des préjugés, filtre culturel, résistances et mécanismes de défense). Il ne s'agit pas de mettre en place une formation spécifique destinée à répondre à un public particulier, mais d'intégrer la variable « culture » dans l'analyse qu'un enseignant peut faire d'une situation pédagogique, des contenus d'enseignement et (ou) des modalités d'apprentissage, tout en évitant l'écueil du culturalisme.

Robert Berthelier fait le point d'une réflexion entamée de longue date et présentée dans ses écrits antérieurs, sur les déterminants linguistiques de l'échec scolaire chez les enfants de travailleurs immigrés. Indissociable d'une problématique du biculturalisme et de l'identité, cette approche met en évidence l'importance fondamentale de la langue et de la culture maternelles dans les processus d'apprentissage d'une langue seconde. Elle montre également ce en quoi la pédagogie traditionnelle repose sur une série de contresens (contresens sur la nature et la fonction du langage, mais aussi sur la possibilité de mener à bout une politique d'assimilation forcée) pouvant conduire à des conséquences pathologiques. Elle propose enfin, à titre de solution possible, les bases d'une pédagogie interculturelle dont un exemple est exposé.

Édouard-Charles Lebeau pose la question du rapport entre l'éducation interculturelle et la compréhension interculturelle. Est-il possible de développer une conception de l'éducation interculturelle qui serait pertinente pour la formation des éducateurs et dont l'application saurait éviter les travers d'un certain interculturalisme, par exemple, la folklorisation ou l'idéalisation des cultures, et l'enfermement des individus dans une culture définie une fois pour toute? La définition de la compréhension interculturelle proposée ici se veut une contribution à la solution de ce problème. Cette définition se développe autour de trois axes qui sont autant de stratégies cognitives:

– une stratégie de *compréhension à visée auto-interprétative* où l'on cherche à comprendre de l'intérieur l'univers de significations des membres d'une société;
– une stratégie de *compréhension hétéro-interprétative scientifique et historique* où l'on analyse rationnellement certaines manifestations culturelles en adoptant le point de vue transculturel d'une discipline scientifique ou historique;
– une stratégie de *relativisation critique* où l'on considère sa vision du monde, ses façons de comprendre et certaines pratiques de sa société, soit par rapport à quelque chose *d'analogue* dans une société étrangère qui les fait voir comme des phénomènes ne pouvant prétendre à une originalité absolue, soit par rapport à un *contexte* plus vaste qui les fait apparaître comme singuliers, non généralisables universellement.

En définissant ainsi la compréhension interculturelle, l'auteur voudrait contribuer à établir les fondements cognitifs d'une

éducation interculturelle qui va au-delà des discours édifiants sur les richesses du pluralisme et qui s'adresse à l'ensemble des élèves, que ceux-ci appartiennent à la majorité ou à une des minorités ethniques.

Cette section se termine par la contribution magistrale de *Carmel Camilleri*. Il montre d'abord comment certains caractères de base du concept de culture ont des conséquences qui favorisent l'éducation à l'interculturalisme, en évacuant nombre de diagnostics d'inégalité entre les élèves au profit de la constatation de simples différences. Mais il faut prendre garde à la manière dont celles-ci sont signifiées. Une survalorisation inconditionnelle des cultures et de leurs différences, dont on fait de surcroît le seul facteur explicatif des conduites de l'homme, est à l'origine de nombreux effets pervers dans la société et dans la pratique du maître culturaliste. Il est donc nécessaire de développer une conception critique de cette réalité, qui permette de contenir le relativisme et, plus généralement, le facteur culturel dans certaines limites: l'effet le plus important de cette « désacralisation » étant de rendre possible les libres évolutions culturelles des élèves.

Ce point de vue critique s'alimente dans une connaissance plus exacte de la complexité et des ambivalences foncières de ce concept. Mais il vient aussi de la nécessité de prendre en compte le social, dont la considération fait apparaître cette vérité: on n'a jamais affaire concrètement aux cultures, mais à leurs porteurs, c'est-à-dire des sujets impliqués dans un dynamisme collectif et individuel dont on ne saurait, si on veut réussir dans le projet d'éducation à l'interculturalisme, évacuer les exigences légitimes ni les contraintes incontournables. On découvre ainsi que la pédagogie interculturelle ne saurait se pratiquer sérieusement en dehors d'un certain projet social, basé sur les valeurs qui conditionnent l'existence même de cette pédagogie en rendant possible la prise de distance par rapport aux cultures et le relativisme.

L'auteur examine enfin le point important déjà abordé par Simard et Rist de la liaison du savoir dispensé par l'école avec la culture anthropologique, nous demandant si les contenus notionnels sont simplement différents ou véritablement inégaux, si on a le droit d'enseigner « la science » historiquement développée en Occident et à quelles conditions.

17

Réflexions sur les fondements possibles d'une pédagogie interculturelle

CLAUDE CLANET

L'accolement des termes pédagogie et interculturel relève, à notre avis, du pléonasme. La fonction de la pédagogie est essentiellement acculturante: l'enfant doit assimiler, au moins partiellement, une culture nouvelle, celle de l'école et s'assimiler, au moins partiellement, à elle. Culture de l'école qui diffère plus ou moins de la culture qui a enculturé l'enfant précédemment et qui continue d'ailleurs à l'enculturer, celle des groupes auxquels il appartient et en premier lieu sa famille.

En parlant de culture familiale, de culture scolaire et à leur propos d'acculturation, nous prenons culture en un sens anthropologique ou plutôt psycho-anthropologique dans la mesure où ce qui nous préoccupe c'est un système de significations propre à un groupe, un ensemble de significations prépondérantes qui apparaissent comme valeurs et qui donnent naissance à des règles et à des normes que tel groupe conserve et s'efforce de transmettre. Système de significations qui façonne, structure l'être psychique, qui l'amène dans une certaine mesure à percevoir, penser, agir... de façon semblable aux autres membres du groupe[1].

Nous voyons bien que le système de significations de l'école ne peut coïncider avec les systèmes de significations des familles, ne serait-ce que parce que ceux-ci sont divers, hétérogènes, quelles que soient les circonstances... d'où cette fonction nécessairement acculturante de la pédagogie. Les considérations sur une pédagogie interculturelle dépassent donc largement les problèmes

d'éducation et d'apprentissage des enfants de travailleurs immigrés, même si ces derniers apparaissent souvent comme les catalyseurs d'une prise de conscience des relations entre l'éducation et la culture.

C'est du moins ce qui s'est produit en France sur le plan institutionnel. Pour la première fois en 1973 une circulaire permet d'intégrer l'enseignement des « langues et cultures d'origine » dans le cadre scolaire et dans l'emploi du temps des activités d'éveil, ceci pour les seuls étrangers... Mais cinq ans plus tard, en 1978, un autre texte propose l'organisation d'activités interculturelles à l'école, élargissant l'initiation à la compréhension, l'enseignement des cultures étrangères à tous les élèves, y compris les élèves français qui peuvent ainsi bénéficier d'une ouverture sur d'autres cultures. Ainsi l'interculturalité est-elle reconnue comme élément structurant positif pour l'enfant.

Mais les enfants d'immigrés, s'ils ont joué un rôle dans l'émergence de l'idée d'une pédagogie interculturelle n'en sont en rien la cause. En 1931, avant la crise économique, la proportion des immigrés en France était la même qu'en 1985; au début du siècle, la « distance culturelle » entre une culture en grande partie rurale et la culture de l'école était bien plus grande qu'aujourd'hui et personne ne parlait – du moins officiellement – de pédagogie interculturelle ou d'éducation interculturelle; l'école avait une fonction essentiellement assimilatrice; il s'agissait de rendre les enfants, d'où qu'ils viennent, culturellement homogènes.

L'idée d'une éducation interculturelle relève de causes plus profondes, de ce qu'on a appelé la crise des valeurs de la société occidentale, crise qui nous introduit à une conception relativiste de la culture et nous conduit à une autre vision de l'homme en société.

Il est toujours difficile de ramener un phénomène extrêmement complexe à des schémas simples. Nous pouvons toutefois dire que, d'une certaine manière, la crise de civilisation de l'Occident se traduit par l'abandon d'une conception *universaliste* de la culture selon laquelle il existerait des normes et des valeurs humaines universelles – celles justement que l'école est censée véhiculer et transmettre – et par l'avènement et la prise en compte de conceptions *relativistes* de la culture – nous sommes ce que la culture nous fait et aucune culture ne peut se prévaloir

de détenir a priori des vérités universelles[2]. L'origine de ces changements de conception de l'homme dans sa socio-culture est à rechercher dans l'histoire, ce qui n'est pas ici notre propos. Nous soulignerons seulement que l'éducateur ne disposant plus de normes et de valeurs universelles se voit contraint de prendre en considération les normes et valeurs culturelles qui agissent et interagissent dans sa société.

L'éducateur est donc amené à une prise de position, si possible explicite, par rapport à une option de vie socio-culturelle. Si le pédagogue adhère à des idées universalistes une pédagogie qu'on pourra (à tort) appeler « interculturelle » devient un moyen d'effacer les différences en assimilant les ensembles culturels minoritaires à la culture d'accueil. Si le pédagogue se situe sur des positions pluralistes et relativistes une pédagogie interculturelle va tendre à reconnaître et à faire coexister les différences culturelles mais aussi à créer et à maintenir une unité.

C'est dans la prise en compte et dans la tentative de dépassement de ce paradoxe – coexistence d'éléments inconciliables/maintien d'une unité – que résident les difficultés d'approche et de mise en œuvre d'une pédagogie interculturelle. Prise en compte et tentative de dépassement de ruptures entre codes culturels qui impliquent que puissent être assumées trois fonctions fondamentales:

– l'intégration de la complexité liée à un élargissement (anthropologique) du champ de la pédagogie: la pédagogie interculturelle est une pédagogie systémique;
– le dépassement des contradictions liées à la reconnaissance et à la prise en compte de différences inconciliables: la pédagogie interculturelle est une pédagogie paradoxale;
– l'aménagement d'espaces où puisse s'instaurer une dynamique susceptible de créer ou de recréer les codes culturels: la pédagogie interculturelle est une pédagogie transitionnelle.

Mais une perspective pédagogique est inséparable d'un « modèle » de structuration psychologique de l'être humain, d'une conception de la personnalité. C'est un questionnement à ce propos qui terminera cette contribution.

PÉDAGOGIE INTERCULTURELLE, PÉDAGOGIE SYSTÉMIQUE

Toute situation complexe peut être envisagée dans une perspective systémique et intersystémique. Une situation pédagogique habituelle peut globalement être considérée comme la mise en relation de deux systèmes de significations[3]:

– Un système de significations particulier à un groupe donné (par exemple le système de significations propre à l'école), code collectif que conserve et transmet un groupe et qui constitue le « code culturel » d'une subculture;

– Un système de significations propre à un individu (par exemple un enfant) dont on attend qu'il assimile le code collectif transmis par l'école mais dont le système de significations particulier est aussi tributaire du milieu familial, de l'histoire personnelle, des avatars de la vie...

En situation pédagogique considérée comme monoculturelle, le décalage inévitable (et d'ailleurs nécessaire) entre système de signification individuel et système de significations collectif est générateur de sens, c'est-à-dire que le système de significations du groupe en vient à « pouvoir dire » quelque chose au sujet[4]. Dans cette situation des processus de régulation assurent l'équilibre de l'un et de l'autre systèmes; ils sont en état d'équilibre « homéostatique », des processus autocorrecteurs maintenant – en général – la stabilité.

En situation pédagogique repérée comme pluriculturelle, il y a hétérogénéité entre systèmes de significations, donc rupture entre le système de significations du groupe dominant – celui de l'école – et les systèmes de significations de sujets appartenant à certains sous-groupes – par exemple groupes ethniques à l'intérieur de l'école. Cette hétérogénéité peut être masquée ou niée – on peut refuser de prendre en compte les différences ou même de les percevoir –, mais elle peut aussi être prise en considération par l'introduction d'un nouveau mode de régulation. L'insuffisance du mode de régulation homéostatique oblige à sortir des systèmes de significations habituels pour s'ouvrir sur de nouveaux systèmes de significations: ceux des cultures ou des subcultures en présence.

En définitive, le changement de mode de régulation nécessite plusieurs opérations complémentaires:

– Le repérage de systèmes de significations comme distincts lorsque des ruptures se créent entre le système de significations de l'école et les systèmes de significations de certains sujets ou de certains sous-groupes ou même de l'ensemble des sujets. Il y a alors impossibilité d'articulation entre systèmes, perte de sens, ou pire: production de « non-sens »[5].

– La reconnaissance d'une valeur aux systèmes de significations nouveaux – par exemple ceux des minorités ethniques immigrées –, a priori équivalente à celle du système culturel dominant – par exemple celui de l'école; donc l'introduction d'une perspective de relativisme culturel. La reconnaissance d'une valeur équivalente n'implique pas bien sûr que l'on fasse abstraction du contexte et que les systèmes de significations prétendent au même statut mais qu'une place soit faite aux systèmes minoritaires, ce qui n'a pas souvent été le cas[6].

– La transformation des systèmes de significations par un passage de systèmes *relativement* fermés à des systèmes *relativement* ouverts, c'est-à-dire par l'introduction d'une perspective interculturelle. Cette « ouverture » va bien sûr transformer les systèmes, probablement engendrer des créations nouvelles. Ainsi passons-nous d'une conception plus ou moins statique à une conception dynamique de la culture.

Ce repérage, cette reconnaissance et cette ouverture des systèmes ne peuvent être présentés qu'en termes généraux et abstraits car ils doivent intervenir dans tous les secteurs et peuvent être repérés à différents niveaux d'analyse:

– institutionnel: ouverture de l'école sur des associations culturelles, sur des associations de parents, sur les problèmes de la société...

– groupal: constitution de groupes mixtes d'éducateurs: enseignants français/enseignants étrangers, enseignants/parents, enseignants/chercheurs...

– relationnel: instauration d'une dialectique de l'identité et de la différence dans les relations à l'autre...

– psychologique: repérage de ses propres représentations et « travail » dans une perspective de dépassement de blocages ou de préjugés...

– ... etc.

Une difficulté, et non des moindres, résidera dans la coordination et dans l'articulation des différents niveaux de changement.

La perspective interculturelle introduit donc un mode de régulation nouveau dans la situation pédagogique. Il y a selon la terminologie de l'école de Palo Alto changement dans le changement, c'est-à-dire passage d'un changement de niveau 1 à un changement de niveau 2.

Un changement de niveau 1 est pratiquement sans effet sur le système à l'intérieur duquel il opère: c'est un changement intrasystémique qui obéit à une structure de groupe – au sens de la théorie des groupes. Ce type de changement peut comporter plusieurs aspects; il peut consister en particulier en des processus de régulation destinés à assurer la permanence du système. « Plus ça change et plus c'est la même chose »: le système est capable d'exercer des effets autocorrecteurs sur des éléments internes et externes qui menacent son équilibre. Le modèle le plus élémentaire de régulation homéostatique est celui du thermostat mais on pourrait observer que dans les situations pédagogiques des changements interviennent pour contrebalancer l'effet des perturbations – de l'intérieur et de l'extérieur – afin d'assurer la constance du système global et des sous-systèmes qui demeurent relativement stables".

Un changement de niveau 2 oblige à sortir du système à l'intérieur duquel le changement opère. Ici, c'est le système lui-même qui se modifie; il y a passage à un autre système. Ainsi le rêveur peut liquider son angoisse à travers les images du rêve (changement de niveau 1); il peut aussi sortir du rêve et se réveiller (changement de niveau 2). Ce changement de système peut revêtir plusieurs formes – mutations, révolutions, ruptures diverses, etc. L'école de Palo Alto propose une configuration originale du changement systémique: *le recadrage* qui consiste à changer les prémisses qui gouvernent le système en tant que totalité". « Ce ne sont pas les choses elles-mêmes qui nous troublent, mais l'opinion que nous nous en faisons », disait déjà Épictète. Ainsi, « alors que le nombre d'interprétations virtuellement possibles est très élevé, notre image du monde ne nous autorise d'habitude à n'en percevoir qu'une seule, et *celle-ci* nous paraît par conséquent *la seule* interprétation possible, sensée et permise » (Watzlawick, 1980). Et cette interprétation suggère à son tour une seule solution possible, sensée et permise, si bien que, en cas de difficultés ou d'échec, nous recommençons toujours la même chose, nous recourons à une recette qui consiste à faire toujours la même chose. C'est ici qu'intervient le recadrage qui

sera efficace si l'on parvient à investir une situation donnée d'une nouvelle signification tout aussi pertinente et même plus convaincante que celle qui lui était attribuée jusque-là.

Le recadrage, parce qu'il conduit à la restructuration d'un système de significations concerne tout particulièrement la pédagogie interculturelle. De manière globale il s'agit, pour le praticien de l'éducation, de passer d'une vision ethnocentrée et souvent normative – parce qu'ethnocentrée – de l'éducation et de la culture à une vision allocentrée et relative – parce qu'allocentrée; ou encore, en utilisant la terminologie des systèmes, il s'agit de passer d'un système de niveau 1 (ethnocentré) à un système de niveau 2 (allocentré). Et ce « passage », cette restructuration des significations, ne saurait intervenir une fois pour toutes mais nécessiterait un « travail » permanent car les valeurs, les normes, les institutions... tendent à réunifier, à refermer les systèmes dans lesquels l'éducateur se trouve pris.

Les situations de formation et les situations pédagogiques peuvent conduire à des recadrages. De la connaissance verbale et abstraite d'une autre culture, à une « immersion » prolongée dans un autre contexte culturel, les circonstances abondent dans lesquelles il est possible de se décentrer, d'opérer des transformations ou des renouvellements de nos systèmes de significations. La difficulté de ces transformations tient aux possibilités – où à l'impossibilité – d'articulation des éléments de chaque situation aux systèmes de significations – manifeste ou latents – d'un sujet ou, plus globalement à ses structures de personnalité[9]. C'est l'une des limites au processus de recadrage, à prendre particulièrement en compte dans le secteur de la formation, que souligne l'école de Palo Alto: le recadrage ne peut s'effectuer que dans un éventail limité de possibilités dont le trait commun est d'être compatibles avec l'image du monde de l'individu; il est indispensable que les nouvelles significations puissent s'intégrer à une vision personnelle et subjective de l'univers[10].

PÉDAGOGIE INTERCULTURELLE: L'AFFRONTEMENT DES PARADOXES

La coexistence de deux modes de changements antagonistes constitue l'un des paradoxes auxquels se trouve confrontée une pédagogie interculturelle. Paradoxes qui consistent à faire tenir

ensemble des contraintes contradictoires, à maintenir une unité dans la diversité, que ce soit au niveau institutionnel – unité de l'école/diversité des partenaires –, au niveau relationnel – affirmation de similitudes/reconnaissance de différences – et même au niveau psychologique – unité de la personne/divisions intrapersonnelles..

Quel que soit le niveau, la situation interculturelle peut être ramenée à une double contrainte: conserver un système de significations/transformer ce système de significations. Conserver et renforcer le système de significations en place (changement de niveau 1) permet de conserver une unité ou une identité mais équivaut à se couper d'une réalité ambiante et d'un projet de société interculturelle. Faire tenir ensemble des systèmes de significations contradictoires en interaction, donc transformer les systèmes de significations (changements de niveau 2) peut équivaloir à une perte d'unité ou d'identité jusqu'à l'éclatement et l'entropie. Le repérage, la tolérance et la prise en compte des paradoxes doivent permettre que l'unité soit maintenue, qu'une liaison entre contraires s'établisse.

Le paradoxe qui participe de deux niveaux différents est la formation du « saut logique » d'un niveau à un autre, d'un système à un autre. Le niveau paradoxal est un niveau intermédiaire entre le niveau 1 et le niveau 2, niveau intermédiaire où s'établit une coexistence des deux niveaux et une continuité entre les deux[11].

Mais le dépassement du dilemme ne saurait consister en une pirouette logique ou idéologique. Il faut que dans la réalité l'unité soit maintenue à l'occasion d'une rupture réelle, qu'une forme de continuité soit créée entre le niveau 1 et le niveau 2. Nous nous référerons ici à la structure paradoxale de l'objet transitionnel ou plus généralement des phénomènes transitionnels décrits par Winnicott (1971) qui se situent dans une « aire intermédiaire d'expérience [...] entre le pouce et l'ours en peluche, entre l'érotisme oral et la véritable relation d'objet, entre l'activité créatrice primaire et la projection de ce qui a été introjecté, entre l'ignorance primaire de la dette et la reconnaissance de celle-ci... » (p. 8). Ces « phénomènes intermédiaires » – à la fois prolongement du corps et représentants de la mère absente – ont précisément pour fonction d'établir une continuité entre la mère et l'enfant, entre le moi et le non-moi, d'être un « entre deux » à un certain niveau de la rupture. « L'utilisation d'un objet symbolise

l'union de deux choses désormais séparées, le bébé et la mère, en ce point dans le temps et dans l'espace, où s'inaugure leur état de séparation » (p. 31), c'est-à-dire aux racines mêmes de la rupture.

Donc, selon Winnicott, le paradoxe de l'union/séparation primordiale de l'enfant et de la mère est dépassé par l'investissement d'un objet ou d'un phénomène qui acquiert ainsi un statut de symbole. Un symbole qui résulte de processus d'introjection et de projection primaires, d'une création initiale dont les conditions d'existence vont influencer ou orienter les productions symboliques ultérieures et, très probablement, conditionner le dépassement des expériences de rupture plus tardives.

Ces ruptures plus tardives – comme celles qui interviennent lors des transplantations culturelles – sont plus complexes et peuvent être rapprochées du modèle de rupture oedipien. Il s'agit, ici encore, d'une séparation de l'enfant et de la mère mais d'une séparation par l'irruption violente d'un tiers, quel que soit le nom qu'on lui donne: le Père, la Loi, la Coutume... qui intervient de manière brutale comme représentant d'un ordre supérieur inéluctable. Le dépassement d'une telle rupture nécessite un double processus d'identification. Par exemple pour le garçon dans la culture occidentale:

– une identification à la figure vécue comme dangereuse et agressive (le père), ce qui permet au sujet d'une part d'éviter un danger de destruction (castration) et d'autre part de posséder en fin de compte la mère, mais sur un plan imaginaire et, pourrait-on dire, par personne interposée;

– une identification à une instance imaginaire résultant de la convergence du narcissisme, des identifications aux parents et d'idéaux collectifs: l'idéal du moi, c'est-à-dire un « modèle » auquel le sujet cherche à se conformer. Autrement dit, le désir est mis entre parenthèses: le sujet possédera la mère – ou un substitut – mais plus tard, quand il « sera grand » et devenu aussi puissant que le père.

Le dépassement de la rupture oedipienne met donc en scène quatre termes: le sujet, l'objet du désir, l'instance interdictrice et l'instance (ou les instances) identificatoire(s). La mise en jeu de cette dynamique complexe dépend bien sûr du contexte mais aussi de l'histoire antérieure du sujet qui a permis que s'instaure – ou non – un espace de création propre – l'espace potentiel

de Winnicott sur lequel nous reviendrons plus loin –, espace dans lequel sont créés par le sujet les symboles d'union; l'impossibilité d'élaboration de ces symboles aboutissant à des fixations, à des répétitions, à des blocages...

Sans doute ces ruptures initiales de l'enfant par rapport à la mère ne sont-elles pas assimilables aux ruptures engendrées par une transplantation culturelle. Elles peuvent toutefois alimenter notre réflexion:

– En premier lieu comme modèles analogiques de dépassement des situations paradoxales. Au-delà des analogies de structure nous soulignerons qu'une rupture entre termes a priori inconciliables, implique chez le sujet un « travail de réparation » au niveau même où se situe la rupture. C'est ainsi qu'une rupture psychologique profonde, qui est souvent celle de l'immigré, ne peut être « suturée » de l'extérieur – il n'y a pas de « prêt-à-porter » susceptible d'unir des termes contradictoires –, mais nécessite la création par le sujet de symboles d'union mettant parfois en jeu des processus archaïques.

– En second lieu, nous formons l'hypothèse que des relations existent entre les ruptures initiales et les ruptures ultérieures. En effet, les ruptures actuelles renvoient à des ruptures antérieures et même à cette rupture fondamentale qui a déjà eu lieu et dans laquelle le sujet s'est trouvé sans secours et sans recours; rupture liée à l'état de dépendance vitale de tout être humain mais dont l'issue a été modelée et modulée par un environnement culturel particulier. Ce qui introduit la nécessité de prendre en compte les dimensions génétiques et culturelles des ruptures antérieures pour la compréhension des processus de réparation des ruptures actuelles.

– Enfin, en troisième lieu, le dépassement du paradoxe se fait par la médiation de l'autre. Sans doute les symboles d'union analogues aux « objets transitionnels » du jeune enfant peuvent-ils apparaître comme très « concrets » – nourriture, vêtements, activités, etc. – ou de nature symbolique – langue et langage nouveaux, créations artistiques, etc. – mais toute activité, tout symbole ne constituent pas nécessairement des « objets transitionnels »; ils ne remplissent une fonction transitionnelle que s'ils permettent la rencontre de l'Autre. Une rencontre de l'Autre à la fois attirant et menaçant, de l'Autre avec qui va enfin être établie une relation vraie... et dont on devra aussi se détacher afin d'« ex-sister »... un

peu comme dans le drame oedipien : tout en se liant et s'identifiant au père, le jeune garçon s'en sépare lorsqu'il éprouve son individualité et son destin personnels.

Ces modalités de dépassement de ruptures génératrices de paradoxes empruntées aux théorisations des psychanalystes sont-elles de quelque utilité au praticien des relations interculturelles ou au formateur des praticiens impliqués dans ces situations ? Il ne s'agit pas, bien entendu, de reproduire la situation analytique, ni même d'interpréter les situations interculturelles à travers les notions et les concepts de la psychanalyse. Il s'agit davantage de comprendre les situations de ruptures interculturelles ainsi que la manière dont elles peuvent être dépassées en *transposant* dans ce champ un modèle général de psychologie dynamique que les psychanalystes ont élaboré à partir de situations différentes – notamment la relation duelle de la cure – ou de situations voisines – notamment les relations groupales Modèles dynamiques transposables d'un champ à un autre car il s'agit, dans l'un et l'autre cas, du dépassement de ruptures paradoxales, de la construction de l'être psychique dans ses relations aux codes d'une culture ; ruptures et dépassements que nous allons retrouver en situation interculturelle et que le pédagogue ou le formateur vont être amenés à gérer notamment :

par le repérage des identifications et des dynamiques identificatoires dans le dépassement des ruptures. Nous l'avons souligné, le dépassement des paradoxes est tributaire de processus identificatoires complexes : identifications contradictoires, projections, déplacements...

par la prise en compte du passé et des ruptures antérieures auxquelles le sujet a été confronté. Comment ces ruptures ont-elles été vécues, dépassées ? Il ne s'agit certes pas de remonter jusqu'aux ruptures archaïques mais de prendre conscience du caractère répétitif et parfois stéréotypé de certains comportements en situation de crise.

par la recherche de véritables « symboles d'union » créés ou recréés par le sujet et, de ce fait, générateurs de sens, en évitant si possible les « faux symboles d'union » empruntés à l'autre culture mais, parce que non intégrés aux structures de signification du sujet, générateurs de « faux sens » ou de « non-sens ».

Repérages et prises en compte à mettre donc en œuvre dans les programmes de formation de praticiens et partant dans les

situations pédagogiques interculturelles. Nous allons maintenant réfléchir sur les conditions à réaliser afin qu'une dynamique psychologique entre le sujet et les codes culturels puisse s'instaurer.

PÉDAGOGIE INTERCULTURELLE: PÉDAGOGIE TRANSITIONNELLE

L'espace transitionnel – ou potentiel – est donc une zone intermédiaire d'expérience où Winnicott situe le jeu et ce qu'il nomme l'expérience culturelle qui consiste en un rapport créatif aux codes culturels[12]. Cette zone s'instaure dès les premières relations du sujet à son environnement et dépend de ces premières relations « Si l'on veut étudier le jeu, puis la vie culturelle de l'individu, on doit envisager le destin de l'espace potentiel entre n'importe quel bébé et la figure maternelle (faillible en tant que telle) que l'amour rend capable d'adaptation » (Kaës, 1979, p. 140). C'est dans cet espace intermédiaire que se situent les processus de rupture et de passage entre deux états subjectifs, dynamique psychologique que René Kaës appelle « transitionalité » définie comme « l'aménagement d'une expérience de rupture dans la continuité »[13] mais dont l'issue est incertaine quant au rétablissement de l'unité et de l'intégrité.

Une pédagogie interculturelle doit donc créer les conditions d'accès de la personne en situation de rupture à son espace potentiel. Cet espace est bien sûr un espace imaginaire, un lieu où se métabolisent, où se dynamisent des processus intrapsychiques en partie inconscients. Mais, comme nous le soulignions, l'être psychique n'est pas un système clos et ses processus participent d'objets, de situations, de relations interindividuelles ou groupales, d'institutions... et des homologies de structures et de processus existent entre systèmes intrapsychiques et systèmes extrapsychiques. En d'autres termes, l'accès à un espace potentiel susceptible d'aménager des expériences de rupture sera facilité – ou du moins rendu possible – dans certaines conditions relationnelles, groupales, intitutionnelles... Celles qui ne comportent ni un plein ni un vide permanents et laissent une place à la création du sujet entre des pleins et des vides[14].

Ceci nous amène à souligner les fonctions que doivent être à même de remplir les structures relationnelles, groupales, institutionnelles et tout particulièrement en ce qui concerne une pédagogie en situation interculturelle:

a) *La fonction cadre*: Selon José Bleger (1979) *le cadre* est l'organisation la plus primitive de la personnalité, la présence permanente, le non-processus..., bref les invariants à partir ou à l'intérieur desquels les processus se développent. En définitive le cadre est *une institution* (l'institution?) et « toute institution est une partie de la personnalité de l'individu; et cela au point que l'identité est toujours entièrement ou en partie institutionnelle » (p. 257). Car les institutions sociales sont des défenses inconsciemment utilisées contre l'anxiété psychotique; elles seraient en effet « dépositaires de la partie psychotique[15] de la personnalité, c'est-à-dire de la partie non différenciée et non dissoute des liens symbiotiques primitifs » (p. 263). Le cadre – l'institution – est donc l'expression de la fusion la plus primitive du sujet avec le corps de la mère et la question se pose de savoir dans quelle mesure le cadre « situation pédagogique » peut être à même de résonner à cette symbiose originelle.

Du cadre spécifique de la situation pédagogique font partie les normes, les relations, les codes, les personnes, etc., tous les facteurs qui structurent l'espace et le temps sans engendrer de déséquilibres. De ce fait, le cadre passe inaperçu mais subsiste comme arrière-plan de la structure de la personnalité et cette évidence n'a probablement pas reçu jusqu'ici toute l'attention qu'elle mérite. Quelles conditions sont susceptibles d'assurer au sujet – enfant ou adulte – une sécurité maximum, d'abaisser son angoisse en recevant en dépôt la partie immobile et stable de la personne?

Ceci introduit une question fondamentale relative à la pédagogie en situation interculturelle: dans quelle mesure les espaces réels – relationnels, sociaux, institutionnels... – des situations pédagogiques peuvent-ils être les dépositaires de la partie non différenciée des individus issus d'une autre culture? Une défaillance du « cadre » ne serait-elle pas confirmée par une recherche fréquente et plus ou moins désordonnée d'autres cadres: intensification des défenses (projection, repli sur soi, régressions, etc.), acting-out, fugues, fuite dans d'autres structures?... Nous devons donc nous interroger sur la fonction cadre de nos institutions et sur leur adéquation comme mécanismes de défense contre l'anxiété psychotique.

b) *La fonction conteneur*[16]. Si le cadre est le support de la partie immobile de la personnalité, le conteneur représente le

support actif et transformateur des projections imaginaires du sujet. Le conteneur rend possibles, tolérables et fructueuses ces projections imaginaires; il doit être apte à les recevoir, à les élaborer, à les resituer le cas échéant.

La fonction conteneur peut être assurée par toute personne ou tout système susceptible de recevoir et de transformer les projections du sujet en crise et par exemple la personne à laquelle ce sujet trouve à qui parler. De même pour la situation de groupe; lorsque bien repérée, sa fonction cadre peut constituer une situation favorable à l'investissement d'un espace potentiel dans lequel peuvent être reconnues et articulées des structures paradoxales[17].

Mais – ainsi que cela apparaît dans la dynamique psychologique de dépassement des paradoxes – la fonction conteneur doit se manifester à la fois comme réparatrice et comme constructrice. Cet espace de rupture et d'union doit, selon l'expression de René Kaës (1979, p. 71), s'articuler sur « l'énoncé et la pratique d'une Loi qui manifeste et suscite un horizon extra-maternel – paternel – à l'élaboration de la rupture. Ce qui revient à dire que la fonction conteneur ne peut consister à réparer indéfiniment les blessures résultant de la séparation et de la détresse, mais que le sujet doit aussi s'articuler sur des structures symboliques qui sont à proprement parler, selon l'expression de Jean Oury, 'la loi du père' »[18]. C'est-à-dire sur une loi qui règle les signifiants du contexte culturel ambiant.

Donc, pour résumer, nous devons considérer:

D'une part une organisation primitive de la personnalité (que José Bleger appelle cadre ou organisation psychotique) sur laquelle l'éducation ou la formation ne peuvent avoir de prise. Mais cette organisation primitive n'est pas « contenue » dans le sujet mais dans un rapport immuable que le sujet a créé et qu'il entretient avec son code culturel ou, par « déplacement », avec d'autres codes culturels. Ce rapport archaïque du sujet aux codes ne peut être changé sous peine de désorganisation, de « déstructuration » graves... Et, contre toute tentative de désorganisation, le sujet généralement résiste par ses « mécanismes de défense ».

D'autre part des structures qui constituent un support actif et transformateur du sujet (que René Kaës appelle conteneur). C'est par exemple le travail du psychanalyste de recevoir, d'élabo-

rer, de resituer et finalement de transformer les projections et autres productions imaginaires du sujet ou du moins de permettre à celui-ci d'effectuer ce travail. Ce peut être n'importe quel autre système culturel – et bien sûr les systèmes d'éducation et leurs acteurs – qui joue ce rôle d'accueil des productions du sujet. Il faut donc que quelqu'un ou quelque chose devienne le dépositaire de ces productions authentiques pour que le sujet y ait accès et soit en mesure de les repérer et de se les réapproprier en les transformant en interrelation avec le nouveau code culturel.

c) *La fonction transitionnelle*: Elle est la conséquence ou la résultante des deux autres. Toutefois, il ne suffit pas de proposer un « cadre » et d'instaurer un conteneur de manière formelle pour qu'intervienne un jeu créatif susceptible d'établir une continuité entre des systèmes en rupture. L'avènement de la création dépend de la place que le sujet occupe dans le système, de la capacité de l'autre – des autres – d'exercer la fonction de conteneur, de promouvoir l'espace et de s'y mouvoir, de jouer dans un système de structures symboliques... Autrement dit, il faut que s'instaure non seulement la dynamique d'un système mais la dynamique de l'ensemble des systèmes en interrelation. Ce qui signifie que l'autre – les autres – les groupes, les institutions – ceux qui exercent une fonction de conteneur – doivent mettre en œuvre leurs propres structures de transitionnalité.

À propos du développement de cette dynamique transitionnelle nous nous trouvons encore confrontés au problème du passage d'une psychologie élaborée à partir des modèles relatifs aux relations mère-enfant à une approche de psychologie culturelle et interculturelle. Modèles – nous l'avons dit – à développer en extension car que ce soit pour le tout jeune enfant, pour l'enfant plus âgé, pour l'adolescent ou pour l'adulte, il n'est pas possible d'envisager le fonctionnement psychique autrement qu'en termes d'interrelations entre soi et l'autre, la personne et les institutions, le sujet et les codes culturels... Dans un processus de construction ou de reconstruction d'une identité – identité personnelle et identité culturelle –, il est nécessaire que cette dynamique psychologique soit une dynamique de création puisqu'il s'agit, au moins dans le contexte occidental, de faire une place importante à une auto-organisation, à une auto-construction qui tendent à individualiser la personne.

Dans les situations pédagogiques et dans les situations de formation il s'agit donc de mettre en œuvre des situations dans lesquelles deux conditions soient en mesure d'être réalisées: d'une part riches en interrelations, d'autre part suscitant des relations créatives au(x) code(s) culturel(s). Situations à développer et à promouvoir dont nous avons donné quelques-unes à titre d'exemple (voir note 17) et qu'il s'agira d'initier et de situer à différents niveaux: intrapersonnel (cas de la plupart des créations artistiques et littéraires), relationnel (ensemble des interrelations dynamiques à autrui), groupal (travaux en groupe desquels une création puisse émerger), institutionnel (ensemble des activités instituantes), etc. Mais répétons-le encore, ces situations et ces activités n'ont pas de vertus en elles-mêmes; leur fonction dépend de la place qu'y occupe le sujet et de la dynamique qui s'y instaure. Places de chacun et dynamiques elles-mêmes fortement tributaires des figures de référence (animateurs, éducateurs, formateurs, etc.) sur la formation desquels il conviendrait de se pencher en priorité.

La fonction transitionnelle consiste donc en une création de symboles d'union, en une appropriation des codes culturels par leur création ou leur recréation d'où résulte une intégration du sujet dans une socio-culture avec laquelle il interagit. Mais ces processus – de création, d'appropriation, d'intégration... – ne peuvent intervenir que si l'ensemble des systèmes – personnologiques, relationnels, institutionnels, symboliques, etc. – sont eux-mêmes en mesure de s'ouvrir et de se transformer, sont eux-mêmes pris dans un contexte de mouvement... Parmi ces systèmes, l'un d'eux concerne particulièrement le pédagogue et le formateur: ils sont eux-mêmes ces systèmes en relation privilégiée avec des systèmes analogues des élèves ou des « formés ». Il s'agit des systèmes personnologiques, des systèmes qui constituent la personne qu'il va s'agir désormais de percevoir, de penser et de comprendre autrement.

VERS UN « RECADRAGE » DE LA NOTION DE PERSONNALITÉ

Une autre vision de l'homme en société, une nouvelle perception de l'éducation et de la pédagogie vont de pair avec un « recadrage » de la notion de personnalité, c'est-à-dire, selon la terminologie de l'école de Palo Alto, avec une modification du contexte conceptuel et (ou) émotionnel qui l'accompagne, en la

replaçant dans un autre cadre conceptuel et (ou) émotionnel qui correspond mieux à la situation actuelle. Donc, un changement de sens de la notion. Changement de sens parce que les choses ont changé... et aussi changement de sens parce que nous portons sur les choses un autre regard. Sans doute les deux déterminations du changement sont-elles liées... ce qui ne veut pas dire qu'elles évoluent simultanément.

Sur le plan de la structure, les définitions classiques de la personnalité sont centrées sur l'individu. Ainsi selon Piéron (1963), la personnalité représente essentiellement « [...] *l'unité intégrative* d'un homme, avec tout l'ensemble de *ses caractéristiques différentielles* permanentes (intelligence, caractère, tempérament, constitution) et *ses modalités propres de comportement* » (p. 291). Cette définition met l'accent sur l'unité de l'intégration en fonction de caractères permanents et particuliers à un individu ; autrement dit sur l'indépendance du système personnologique par rapport à l'environnement, ou du moins l'environnement n'est-il pas pris en compte de manière explicite dans la définition de la personnalité. Ce qui peut vouloir dire deux choses :

– soit que la personnalité existe indépendamment de ses conditions d'actualisation,
– soit que ces conditions d'actualisation sont suffisamment homogènes pour ne pas engendrer de contradictions problématiques.

Nous retrouvons ici, de manière implicite, les présupposés universalistes relatifs à une vision de l'homme dans une culture homogène. Comme tous les autres systèmes qu'on peut prendre en considération dans le champ socio-culturel, la personnalité est perçue comme un système relativement fermé.

Les présupposés relativistes nous conduisent à percevoir la personnalité comme un système tributaire du contexte culturel dans lequel il se construit et des situations dans lesquelles il s'actualise. La personnalité peut être alors comprise comme une manifestation d'interactions entre systèmes. Perspective déjà ancienne que nous trouvons par exemple chez Jean-Claude Filloux « [...] la personnalité étant en somme l'organisme humain qui développe ses formes caractéristiques de conduites au sein de la vie sociale, à chaque instant de la vie d'un homme les systèmes d'action qui concrétisent son ajustement au monde sont fonction *à*

la fois du passé qui vit en lui sous la forme des habitudes, complexes réactionnels de tout genre, etc., et des exigences présentes de l'environnement, du champ psycho-social. » (Filloux, 1967, p. 15). La personnalité est donc la résultante de l'ensemble des interactions d'un organisme et d'un milieu socio-culturel, interactions tributaires à la fois du passé qui a modelé certaines structures et du présent aux exigences duquel ces structures réagissent.

En situation interculturelle, la confrontation de différents systèmes de significations est productrice d'antagonismes. À titre d'exemples: incompatibilités entre un statut social ou familial coutumier et un statut social ou familial procuré par l'obtention de diplômes; contradictions entre une compréhension de la maladie en termes de déterminations lointaines (esprits, sorciers, ancêtres, etc.) et une explication en termes de déterminations immédiates (contagion, microbes, etc...) Aux contradictions et aux paradoxes socio-culturels ne peut que correspondre un « modèle » de personnalité lui-même dans une certaine mesure paradoxal: un modèle de personnalité à la fois *pluriel et cohérent*[19].

La pluralité renvoie aux situations contradictoires dans lesquelles systèmes de significations et systèmes personnologiques interagissent. Contradictions entre le passé qui vit en l'individu et les exigences de nouveaux systèmes de signification – cas de l'immigré –; contradictions entre lieux, vecteurs de systèmes de significations différents – cas de l'enfant d'immigré dans sa famille d'une part et à l'école de l'autre; cas de l'immigré qui retourne périodiquement en vacances au pays. Ainsi, selon les lieux, sont mis en jeu des systèmes personnologiques contradictoires – telle élève maghrébine se révèle très dynamique et leader en classe tandis que très effacée et soumise à la maison; tel étudiant antillais est croyant-pratiquant en Guadeloupe et athée-libre-penseur en France. Et le passage d'un système personnologique à un autre paraît se faire sans grande difficulté. Il y a comme un effet de « résonnance », une mise en phase d'un système (ou d'un sous-système) personnologique avec un système de significations dominant[20].

À remarquer au passage qu'un pluralisme au niveau de la personnalité n'est pas un fait nouveau – personne ne prétend posséder une « unité intégrative » selon les circonstances et les lieux où il se trouve: famille, travail, loisirs, etc. Ici encore on peut

dire qu'il s'agit d'une question de regard: dans une perspective universaliste d'un milieu culturel réputé homogène, les différences s'effacent au profit de l'unité et de l'identité. Dans une perspective relativiste d'un milieu culturel repéré comme hétérogène les différences deviennent les fondements de la dynamique de la personne.

Ainsi accédons-nous à une première interprétation de la cohérence au niveau de la personnalité. La cohérence d'une dynamique, d'un jeu entre le sujet et des éléments antagoniques de l'environnement socio-cuturel, ainsi qu'entre éléments antagoniques du système intrapsychique. Cohérence qui, d'une manière ou d'une autre parvient à sauvegarder une unité, soit en évitant les contradictions – répression, refoulement, adhésion à des croyances, etc. –, soit en essayant de la transcender – engagements dans l'action, productions (artistiques, idéologiques, théoriques, etc.) dont celle-ci pourrait être une illustration[21]...

Comme autre facteur de cohérence il faut évidemment mentionner certains « garde-fous » institutionnels: la place qui est assignée à chacun dans une structure sociale et en premier lieu, bien sûr, le nom ainsi que les renseignements figurant sur la carte dite *d'identité*... repères parfois en porte-à-faux par rapport aux sentiments d'unité et de cohérence et que l'on tente alors de « déplacer », en se faisant passer pour un autre, en recherchant une double nationalité, en changeant de nom[22]... Il faut aussi mentionner le « regard de l'autre », des autres qui attendent un comportement, des réactions conformes à l'image qu'ils se font de moi...

Mais cette cohérence socio-relationnelle ou socio-institutionnelle ne peut exister qu'en relation avec une cohérence fondamentale que traduirait au niveau existentiel le sentiment d'identité personnelle, quelque chose comme: « j'ai beaucoup changé mais je suis toujours le même... » Lorsque cette cohérence cesse, c'est la dispersion, l'éclatement, la folie... Ce qui nous amène à relier cette identité et cette cohérence fondamentales à ce que nous avons plus haut appelé « le cadre », l'organisation primitive, les invariants de la personnalité... que les institutions sociales reçoivent, au moins en partie, en dépôt.

Pluralisme cohérent... telle est sans doute une conception heuristique de la personnalité en situation repérée et assumée

comme interculturelle. Le recadrage de la notion de personnalité implique, d'une part que l'influence du milieu socio-culturel soit affirmée comme déterminante, d'autre part qu'une structure paradoxale de personnalité – simultanément plurielle et cohérente – soit perçue comme condition d'une possible intégration à un milieu culturel hétérogène.

Cette notion de personnalité pluriellle et cohérente est présentée ici de manière abstraite; ceci devrait permettre d'amorcer le « recadrage » susceptible d'orienter la pédagogie et les actions de formation en fonction des particularités des situations interculturelles. Si nous acceptons l'idée que la personnalité ne s'actualise qu'en interaction avec un contexte – ce qui veut dire que ce contexte est, dans une certaine mesure, partie de la personnalité – et que, par ailleurs, la personnalité n'est pas un tout homogène, le pluralisme de la personnalité ne pourra s'actualiser que dans des conditions diverses, particulières, à la recherche desquelles le pédagogue et le formateur sont appelés à contribuer.

Toutefois, au-delà de ces perspectives générales, nous devons commencer à chercher des traductions opérationnelles de la personnalité plurielle et cohérente. Ainsi pouvons-nous nous demander quelle « personnalité » s'actualise dans tel contexte culturel et dans tel autre: par exemple quelles peuvent être les projections et les identifications de l'enfant d'immigrés dans le contexte scolaire d'une part et dans sa famille de l'autre; même question à propos de son adhésion à un ensemble de valeurs, à propos de son respect et de sa transgression des normes, à propos de ses relations, de ses activités sociales et culturelles... Sans doute verrions nous se dessiner un « fonds commun » d'actions ou de réactions dont il faudrait se demander s'il exprime une cohérence fondamentale de la personnalité, et aussi des actions et des réactions différenciées selon les contextes qu'il faudrait relier, au moins en partie, au « pluralisme » de la personnalité. Donc un « recadrage » des enquêtes et des recherches sur la personnalité, qui, au lieu de se polariser comme jusqu'ici sur une mise en évidence de l'homogénéité et de l'unité, tendraient à montrer la diversité et l'hétérogénéité – sans oublier la cohérence – de la personnalité selon les contextes socio-culturels.

On peut aussi, pour terminer, envisager un recadrage de la notion de personnalité en situation interculturelle dans une perspective de dynamique relationnelle et existentielle, ce qui peut

être assez simplement formulé: il s'agit de reconnaître, à l'autre différent, la qualité pleine et entière de sujet, c'est-à-dire un droit à la parole, à l'initiative, à l'affirmation de soi égal à celui que je détiens moi-même. Mais cet autre différent, même lorsque je le considère dans sa singularité, n'est pas seulement – nous y avons insisté – un être individuel, mais un être psycho-relationnel, psycho-social, psycho-institutionnel... En d'autres termes, la dynamique qui peut lui permettre de dépasser une situation de crise ne le concerne pas lui seul, mais aussi tous les systèmes – relationnels, groupaux, institutionnels, etc. – desquels et auxquels l'autre et moi participons.

C'est dire que si moi-même, ces groupes, ces institutions ne savons ou ne pouvons nous situer dans une problématique de transitionnalité et d'intégration paradoxale, nous dénions à l'autre en situation de rupture ce droit à la parole, à l'initiative, à l'affirmation de soi que généreusement nous lui avons octroyé sur le plan idéologique. Et par ce déni, je perds moi-même le statut de sujet, incapable que je suis de prendre en compte le paradoxe de ma rupture avec l'autre. En situation de rupture par rapport au système culturel ambiant, car l'autre différent, que je le souhaite ou non, fait partie de ce système[23]. La formation des éducateurs doit donc, en premier lieu, les amener à renouer avec la complexité de leur socio-culture, à repérer leur propre intégration paradoxale, à mettre en œuvre leur propre transitionnalité.

Une pédagogie interculturelle considère donc la personne comme un système en rupture ou en danger de rupture par rapport aux autres systèmes. Son propos n'est pas de nier ou de masquer ces ruptures mais de les repérer, de les comprendre et, à partir de là de créer les conditions qui rendent possibles leur dépassement.

NOTES

1. Il convient de rappeler ici une définition de Carmel Camilleri (1982, p. 17) pour qui la culture apparaît comme « [...] *la création d'un ensemble plus ou moins lié de significations relativement persistantes* que les membres d'un groupe, de par leur appartenance à celui-ci, sont amenés à distribuer de façon privilégiée sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des représentations, attitudes et comportements communs dont ils cherchent à assurer la reproduction ».

2. La notion de « relativisme culturel » signifie au moins deux choses à la fois distinctes et inséparables. Elle signifie d'abord que la « condition humaine » est une « condition culturelle », c'est-à-dire que l'homme est structuré par la culture dans laquelle il vit et se développe ; il y a donc un relativisme culturel de l'humain au sens où l'être humain dépend d'une chose extérieure, d'un contexte. De ce fait – et c'est la deuxième signification du relativisme – les cultures doivent être situées sur un même plan de valeur ce qui implique pour chacune d'elles la possibilité de développer des visions de l'homme et du monde, des systèmes de valeur et de croyances qui rendent ces différentes cultures irréductibles les unes aux autres, mais chaque système culturel ne peut être envisagé que comme relatif au sens de non absolu.
3. Nous employons le terme système en un sens général : « Ensemble d'éléments, matériels ou non, qui dépendent réciproquement les uns des autres de manière à former un tout organisé », (Lalande) d'où il résulte que tout système présente des lois et des propriétés de totalité, distinctes des lois ou des propriétés des éléments du système et ne se réduisant pas à leur somme. Davantage qu'une méthodologie, l'approche systémique est une manière autre de voir ou de créer l'objet d'études. Ce que constate Edgard Morin (1977, p. 100) « le système a pris la place de l'objet simple et substantiel, et il est rebelle à la réduction en ses éléments ; l'enchaînement de système de systèmes brise l'idée d'objets clos et autosuffisants. On a souvent traité les systèmes comme des objets ; il s'agit désormais de concevoir les objets comme des systèmes ».
4. Rien n'est plus difficile que de définir des termes tels que sens et signification. En schématisant nous dirons que le sens est pour un sujet *ce que les choses veulent dire* et la signification *ce que les choses peuvent dire*. *La signification* renvoie en effet à l'ordre des signes et peut être définie, après Saussure comme un « rapport d'évocation réciproque du signifiant et du signifié ». *Le sens* renvoie à un au delà du discours. Le sens d'un phénomène psychique « n'est autre chose que l'intention à laquelle il sert et la place qu'il occupe dans la série psychique » (Jankelevitch) ou, comme le dit Hegel, « la vie renvoie à autre chose que ce qu'elle est », elle renvoie au sens de la vie, dans la constitution d'un Moi étranger qui a probablement beaucoup à voir avec l'Autre de Lacan, « lieu de cette mémoire qu'il (Freud) a découverte sous le nom d'inconscient, mémoire qu'il considère comme l'objet d'une question restée ouverte, en tant qu'elle conditionne l'indestructibilité de certains désirs ».
5. Il s'agit là d'un phénomène courant, voire banal de systèmes non signifiants pouvant s'articuler de manière formelle. Témoin ce récit de souvenirs scolaires de Claude Duneton (1973, p. 188-189) : « J'étais bon en rédaction [...] Mes récits de pêche à la ligne commençaient toujours pareillement : « Un soir mon père me dit : « demain nous irons à la pêche ! » Le lendemain nous nous levâmes de bonne heure [...] mon père portait sa ligne sur l'épaule, moi l'épuisette et le panier [...] Arrivés sur la berge nous choisîmes un coin tranquille [...] (Bientôt) un petit poisson frétillait au bout de l'hameçon ».
« Ce qu'il faut savoir (continue Duneton) c'est que, dans notre commune toute en collines rondes, en bois de châtaigniers, il n'y a ni rivière, ni ruisseau, ni lac, ni aucun plan d'eau d'aucune sorte. La Dordogne est à 20 km, la Corrèze aussi loin de l'autre côté. Personne ne va à la pêche, nulle part, en aucune saison ; la pêche est aussi inconnue chez nous que la chasse au lion. Il n'y avait sûrement pas à l'époque une seule canne à pêche sur tout le territoire de la commune, sans parler d'épuisette ! [...]. Ça ne m'empêchait pas de pêcher des carpes [...] d'entasser des brochets aves les ablettes, n'importe quoi ! J'y aurais bien mis des maquereaux ou des limandes dans mon panier, car je ne

connaissais aucun poisson à part les sardines à l'huile et la morue séchée ». Et Duneton conclut : « L'instituteur était parfaitement au courant. Ça ne le gênait pas, la pêche était au programme, il mettait « Bien » à ma rédaction et incitait les autres à en faire autant ».

6. Ainsi ont quasiment disparu en France les langues régionales pourtant encore en vigueur il y a moins de 50 ans dans la cour même de l'école et aussi réprimées avec ténacité. Encore des souvenirs scolaires d'un intellectuel « acculturé ». « [...] dès la sortie de l'école et même dans la cour de récréation cette langue [le français] *réservée à la culture*, ne pouvait nous servir de moyen d'expression courant pour les choses de la vie : manger, jouer, commenter les événements locaux. Un jour, un nouvel instituteur se mit en tête d'imposer l'usage du français dans la cour ; ce fut la gêne et la paralysie ; nous ne pouvions nous parler sérieusement en ce langage littéraire ; c'eût été transformer nos jeux en théâtre, comme si on obligeait aujourd'hui nos lycéens à parler anglais, allemand ou russe pour jouer aux billes [...]. Pour réussir son opération de « francisation » notre jeune maître zélé avait adopté le système du « signe » ou du « signal » : au début de la récréation, il confia le « signe » (petit caillou ou bout de bois) à un élève qui devait s'en débarrasser au détriment de qui prononçait un mot patois ; naturellement, ce dernier tendait aussitôt l'oreille pour s'en défaire, car le dernier possesseur de l'objet, la récréation finie, était puni. » Yvon Bourdet, (1977, p. 17).
7. Certains changements à l'intérieur du système, par exemple l'introduction d'exposés d'élèves à la place du cours du maître, s'ils autorisent une certaine expression des élèves renforcent en général les processus d'identification et de soumission... donc accentuent la dépendance par rapport à l'enseignant, donc son pouvoir... De même, la plupart des « réformes » scolaires – et à ce propos les dernières « réformes » Chevènement mettant l'accent sur les valeurs et apprentissages traditionnels sont illustratives – tendent à stabiliser et à refermer sur eux-mêmes différents ensembles.
8. Dans le domaine de la psychothérapie « recadrer » signifie [...] « modifier un contexte conceptuel et/ou émotionnel d'une situation, ou le point de vue selon lequel elle est vécue en la plaçant dans un autre cadre, qui correspond aussi bien et même mieux aux faits de cette situation concrète, dont le sens, par conséquent change complètement » (Watzlawick *et alii*, 1975, p. 116).
9. Ces structures de personnalité dépendent bien sûr du passé du sujet, de son histoire individuelle... Elles sont susceptibles ou non d'intégrer les dimensions relatives et contradictoires de la situation interculturelle. En cas d'impossibilité, sans doute est-il possible d'envisager des formations qui prendraient en compte les aléas de l'histoire individuelle, les ruptures antérieures... ce qui devrait permettre, en fin de compte d'intégrer les contradictions liées aux rencontres de cultures. Toutefois, ce type de formation dépasse ce que nous entendons ici sous le terme de recadrage, processus dans lequel sont mises en jeu des structures et des potentialités actuellement existantes.
10. Il y a bien sûr d'autres changements de niveau que le « recadrage » à introduire en pédagogie et en particulier ceux que nous avons évoqués à propos des institutions, des groupes, des relations... changements qui interagissent et s'interstructurent. Si nous insistons sur le « recadrage » c'est que, d'une part il paraît possible et nécessaire de travailler à ce niveau dans le secteur de la formation des formateurs et que, d'autre part, tous les autres changements sont plus ou moins tributaires de ce recadrage, de ce que, dans une formulation quelque peu rétro, on appelait « changement des mentalités ».

11. « [...] Le paradoxe participe de deux niveaux différents, il est un *pont* lancé entre ces deux niveaux, *permettant ainsi que la continuité psychique s'établisse*. Le niveau paradoxal est un niveau intermédiaire entre le niveau 1 et le niveau 2 : c'est à ce niveau que s'établit une coexistence et une continuité entre les deux niveaux. L'intolérance du paradoxe interdit cette continuité » (Kaës, 1979, p. 54).
12. « La place où se situe l'expérience culturelle est *l'espace potentiel* entre l'individu et son environnement (originellement l'objet). On peut en dire autant du jeu. L'expérience culturelle commence avec un mode de vie créatif qui se manifeste d'abord dans le jeu » (Kaës, 1979, p. 131).
13. « [...] la transitionalité est *l'aménagement d'une expérience de rupture dans la continuité*. Elle se définirait aussi par l'incertitude quant au rétablissement de la continuité de la confiance et de l'intégrité de Soi et de l'environnement » (Kaës, 1979, p. 60).
14. Ces notions de *plein* et de *vide* sont utilisées par René Kaës à propos de la dynamique de l'espace transitionnel qui tantôt peut se caractériser comme « l'émergence d'un espace *objectivé* et réifié *temps plein*, trop plein, sans trou, où tantôt l'objet, le réel, l'autre occupent tout l'espace au point de le contenir, tantôt la pure subjectivité délirante », et tantôt comme « l'apparition d'un *espace vide*, temps du rien et de la mort psychique, du télescopage entre le passé, le devenir et le présent, de l'annihilation des codes et des réseaux identificatoires », (Kaës, p. 60).
15. « La partie psychotique de la personnalité est ainsi appelée parce qu'à ce niveau la discrimination (clivage) entre la réalité intérieure et le monde extérieur n'existe pas ; il n'y a pas de discrimination entre le dépositaire et ce qui est projeté, c'est-à-dire qu'il y a un manque du sens du réel. [...] Cette absence ou cette perte de discrimination (la fusion) entre le monde interne et la réalité externe est le phénomène principal du transfert psychotique de la personnalité ; c'est lui qui crée une relation symbiotique que le psychanalyste doit défaire dans le contre-transfert, d'abord pour lui-même, ensuite pour le patient », (Bleger, 1981, p. 111).
16. René Kaës, *op. cit.*, s'inspirant des travaux de Bion, constate que la transformation de l'angoisse en sens nécessite l'existence d'un contenant et d'une activité de transformation. Kaës appelle conteneur la réunion de ces deux éléments.
17. Il n'est pas possible bien sûr de faire un inventaire des situations qui favorisent l'accès du sujet à son espace potentiel. À titre d'exemple, dans la culture occidentale, nous retiendrons certaines situations : au niveau de la relation duelle nous pensons à l'entretien centré sur le client (souvent non appelé non directif), sans doute aussi à la cure psychanalytique ; au niveau du groupe nous pensons plus particulièrement au T Group, au psychodrame... au niveau institutionnel à certaines organisations intermédiaires, (transitionnelles) entre le sujet et la vie sociale, économique et culturelle comme certaines associations ou centres dits culturels. Mais ces situations ou organisations n'ont pas de vertus en elles-mêmes. Tout dépend de la position qu'y occupe le sujet et de la dynamique qui s'y instaure : tous les espaces cités peuvent être en effet quasiment « vides » ou quasiment « pleins ».
18. « [...] Un piège est ici tendu dans lequel se trouvent prises nombre de personnes pourtant bien intentionnées (exemple cas de régression incoercible vers une désorganisation de la personnalité en rapport avec un vide...) Qu'une image maternelle se présente à ce moment-là ne fait souvent qu'accentuer le processus de désorganisation. Le contrôle thérapeutique n'est efficace que s'il est la mise en acte d'un système de structures symboliques, représentant une

Loi qui, pour l'individu, est à proprement parler la Loi d'un père. Cette position d'accueil du « sans recours » nécessite donc l'articulation du sujet thérapeute (individu ou groupe) avec une loi qui, dans ce cas particulier, a quelque chose à voir avec la loi qui règle le signifiant local », (Oury, 1968), « Psychothérapie institutionnelle. Compléments théoriques », *Encyclopédie médico-chirurgicale, Psychiatrie*, 11, 1968).

19. La notion de « pluralisme cohérent» est empruntée à Louis-Vincent Thomas qui l'utilise pour rendre compte de l'organisation de la personne en milieu traditionnel africain: pluralité des élément constitutifs, des éléments étrangers hors du moi, des relations spécifiques, de la diachronie au cours de laquelle des mutations s'opèrent... Il constate que « la question de la personne comporte trois dimensions clefs. *L'unité (synchronie)*. Comment l'individu se reconnaît-il comme sujet unique à travers la pluralité des éléments constitutifs d'origine diverse et la multiplicité des états psychologiques... – *L'identité (diachronie)*. Comment l'individu se reconnaît-il à travers la multiplicité successive des états et des métamorphoses que subit son moi au cours de sa formation [...] – *La mise en situation (endo ou périchronie)*... l'individu ne se définit qu'en référence avec les médias privilégiés expliquant à la fois son originalité et sa non-interchangeabilité [...] la mise en situation psycho-sociale devient un moment fondamental pour la détermination de la personne », (L. V. Thomas, 1981).
Notre objectif ici est de mettre l'accent sur cette inévitable source de pluralisme que constitue la rencontre des cultures avec la diversité des mises en relation psycho-socio-culturelles qu'elle engendre.

20. Ainsi votre serviteur d'origine rurale d'abord psychologue, puis enseignant d'université, a, à l'âge adulte et pendant une douzaine d'années, travaillé chaque été pendant un mois et plus à la ferme de ses parents, pour « faire les foins ». Le changement radical d'activité et de lieu – qui s'est toujours produit sans heurt ni problème – entraînait une véritable métamorphose, une « espèce de changement de personnalité ». Non seulement je retrouvais immédiatement les gestes techniques, mais aussi avec une étonnante facilité ma langue maternelle (l'occitan) que je n'arrive à parler qu'avec difficulté en dehors de cette situation, mais aussi, au bout de quelques jours, les préoccupations, et même les modes de penser paysans... Si bien qu'il m'a toujours été impossible d'élaborer quelque travail intellectuel relatif à la psychologie dans ces circonstances; même les livres que j'emportais n'étaient pas lus... J'en faisais cependant toujours suivre peut-être à titre de repère symbolique d'un autre versant de ma personnalité.

21. Comme on est bien servi par soi-même (certains disent même jamais mieux...). Je me prends encore une fois comme exemple; il est plus que probable, en ce qui me concerne, que mon engagement dans les recherches et une réflexion sur les thèmes interculturels a pour cause le clivage culturel (culture paysanne/culture scolaire) qui m'a – et encore aujourd'hui – profondément divisé. Dire cela, c'est déjà tenter de dépasser le conflit, non seulement par une réparation, une suture (voyez comme je suis conflictuel et malheureux... ou intéressant...) mais aussi en faisant ex-sister un ordre symbolique, des signifiants culturels qui me rétablissent dans une certaine cohérence socio-culturelle (et pas seulement imaginaire).

22. Témoin ce récit autobiographique dans lequel une adolescente fille d'immigrés se fait appeler Anne en France, son pays d'adoption, et Celima en Algérie pays de ses parents, (*Anne ici, Celima là-bas*, Éd. Duculot).

23. Je suis donc, moi l'autochtone, en rupture par rapport à mon propre système culturel, ou du moins par rapport à des sous-ensembles de ce système. Rupture plus facilement supportable que celle de l'immigré, coupé, lui, des significations dominantes. Rupture quand même...

RÉFÉRENCES

BERBAUM, J., *Étude systémique des actions de formation,* Paris, PUF, 1982.

BLEGER, J., *Symbiose et ambiguïté,* 1967, traduction française, Paris, PUF, 1981.

BLEGER, J., « Psychanalyse du cadre psychanalytique », dans *Crise, rupture et dépassement,* Paris, Dunod, 1979, p. 255-274.

BOURDET, Yvon, *L'éloge du patois ou l'itinéraire d'un Occitan,* Paris, Galilée, 1977.

CAMILLERI, C., *Anthropologie culturelle et éducation,* UNESCO, Delachaux et Niestlé, Lauzanne, 1985.

DUNETON, Claude, *Parler croquant,* Paris, Stock, 1973.

FILLOUX, J.-C., *La personnalité,* Paris, PUF, 1967, QSJ n° 758.

KAËS, R., *L'appareil psychique groupal,* Paris, Bordas, 1976.

KAËS, R., « Introduction à l'analyse transitionnelle », dans *Crise, rupture et dépassement,* Paris, Dunod, 1979, p. 1-81.

MARC, E. et D. PICARD, *L'École de Palo Alto,* Paris, Retz, 1984.

MORIN, E., *La méthode, T. 1, La nature de la nature,* Paris, Le Seuil, 1977.

OURY, J., « Psychothérapie institutionnelle. Compléments théoriques », *Encyclopédie médico-chirurgicale, Psychiatrie,* 11, 1968.

PIERON, H., *Vocabulaire de la Psychologie,* Paris, PUF, 1963.

THOMAS, L. V., « Le pluralisme cohérent de la notion de personne en Afrique Noire », dans *La notion de personne en Afrique Noire,* Paris, Éd. du CNRS, 1981.

WATZLAWICK, P., *Le langage du changement,* 1978, traduction française, Paris, Le Seuil, 1980.

WATZLAWICK, P. et Coll., *Changements, paradoxes et psychothérapie,* Paris, Le Seuil, 1975.

WINNICOTT, D. W., *Jeu et réalité, l'espace potentiel,* 1971, traduction française, Paris, Gallimard, 1975.

18

Quelques points d'appui pour une formation des enseignants dans une perspective interculturelle

MARTINE ABDALLAH-PRETCEILLE

Le plus difficile à définir dans un cursus de formation n'est pas tant le cursus proprement dit mais les objectifs, et au-delà, les paradigmes conceptuel, éthique, philosophique et social dans lesquels s'inscrivent ces objectifs. L'éducation interculturelle constitue à cet égard un révélateur et un détonateur, non seulement par rapport à des pratiques sociales remises elles-mêmes en question compte tenu de l'évolution du tissu social et des rapports sociaux, mais aussi par rapport à des orientations et des problématiques de recherche.

L'hypothèse forte sur laquelle nous construisons notre réflexion sur l'éducation interculturelle est que l'apparition d'un nouveau vocable (« interculturel »), même si celui-ci est contaminé par un effet de mode et de stéréotype intellectuelle, correspond à une lame de fond que les chercheurs se doivent de définir et de stabiliser.

Une innovation lexicale peut revêtir deux caractères!

– celui d'une mutation purement formelle destinée à reconduire, sous des formes modernisées, des approches théoriques et des pratiques sociales déjà expérimentées et vieilles.
– ou bien, celui d'un symptôme d'évolutions encore mal objectivées, à l'état de latence et dont les lignes de force sont à rechercher à travers des indices diffus.

Dans le premier cas, ce « marketing », ce « lifting » n'ont de novateur que les apparences. Il est à craindre que certaines études et pratiques qualifiées « d'interculturelles » ne soient que des réminiscences, à peine déguisées, de conceptions traditionnelles et anciennes.

Dans le second cas, chercheurs et praticiens sont amenés à effectuer une mise en perspective et une décentration par rapport à leurs propres schèmes de pensée et d'action. C'est évidemment cette seconde hypothèse qui retiendra notre attention, d'où la nécessité de tenter de saisir la cohérence contenue dans l'expression « interculturel », définissant en contrepoint la ou les autres modalités d'inscription de l'interculturalisme dans le courant social et celui de la recherche.

PARADIGME CONCEPTUEL

Si le constat de la pluralité de toute société relève désormais presque de la tautologie, cette pluralité constatée, à défaut d'être toujours admise et comprise, n'exclut pas les pseudo-consensus, et les appels réitérés au droit à la différence ne suffisent pas à cautionner des politiques de recherche et d'éducation. Appréhender la diversité culturelle peut se faire, soit en multipliant les cadres de référence et donc en réifiant chaque système et (ou) sous-système, soit en analysant les incidences de ce polymorphisme culturel sur la structuration de la personnalité individuelle et collective, les socialisations, les contacts inter-individuels et inter-groupes.

La multiplication des cadres de référence ne remet pas en cause la notion de catégorie sur laquelle reposent de nombreux systèmes. Dans cette hypothèse, l'interculturalisme fonctionnerait, à l'instar du structuralisme et du fonctionnalisme, à partir d'un a priori majeur, à savoir la cohérence et l'homogénéité des groupes. On resterait alors dans une psychologie, une sociologie, une ethnologie adjectives, de caractère déterministe et naturaliste : valeurs accordée à la description et l'énumération d'items culturels, plus ou moins bien cernés et tendance à biologiser le culturel en lui attribuant un caractère génétique. Une telle conception n'est qu'une version déguisée du pluralisme ou du multiculturalisme.

Au contraire, la pluralité structurelle du tissu social engendre un nombre considérable de phénomènes insolites, ou tout au moins perçus encore actuellement comme tels.

Appartenances multiples

La pluralité culturelle n'est pas une situation récente; ce qui par contre est nouveau, c'est la reconnaissance de cette situation et sa systématisation dans tous les actes du quotidien. La valeur historique de la « nécessaire unité » n'est plus de mise, et l'hétérogénéité transpire de toutes parts, en tous lieux – social et (ou) géographique. Cette simultanéité de multiples cadres de référence implique, d'une part un processus de contamination réciproque et d'autre part, un élargissement des modèles. Il n'y a pas seulement juxtaposition mais interférence et même parfois incompatibilité de ces « modèles » entre eux.

Devant une telle multipolarisation, l'individu se voit offrir la possibilité de butiner, au gré de ses intérêts et (ou) de sa fantaisie, les éléments culturels de tel ou tel système. Le cadre unique et unitaire ne constitue plus le mode de structuration de la personnalité individuelle et collective. L'organisation pluriréférentielle de l'identité ne s'impose plus comme norme de culpabilité, mais au contraire avec le maximum de maîtrise et d'objectivation, d'où l'émergence de nouveaux objectifs éducationnels.

Importance de la communication

Cette démultiplication de l'inscription du moi individuel et collectif dans des potentialités diversifiées commande de sortir d'un fonctionnement à partir de catégories normalisées et normatives, dont la forme suprême serait concrétisée par des rites de passage d'un état à l'autre: il s'agit d'apprendre à emprunter, à négocier telle ou telle appartenance, voire seulement telle(s) ou telle(s) caractéristique(s) d'une appartenance.

L'hétérogénéité culturelle implique de redonner de la valeur à des concepts comme négociation, stratégie, qui s'expriment et s'actualisent dans la communication. C'est en effet, dans la relation avec autrui que se construit l'identité – les identités –, construction permanente et dynamique, sans cesse remise en question, sans cesse affirmée ou contestée. Mais, si les individus

apprennent à parler, ils n'apprennent pas et donc ne savent pas *communiquer socialement*. Or, communiquer, c'est échanger des représentations réciproques, c'est se connaître, se re-connaître et exprimer, dans et par l'altérité, son moi, jeux de miroir sans fin...

En termes de frontière et de stratégie

Conséquence directe de la communication et surtout des usages sociaux de la communication dans une société plurielle: une réorientation méthodologique à partir de notions comme frontière, discordance, rupture, dysfonctionnement, etc.

Vouloir sortir des schémas rigoristes et réifiés signifie attribuer à l'accidentel, aux conflits, aux tensions une valeur intrinsèque, et non plus considérer les perturbations et le mouvement comme des épiphénomènes regrettables. La diversité bat en brèche les théories psychologiques, sociologiques et anthropologiques unitaires. La fluidité et la complexité du réel fixent de nouvelles lignes d'interprétation qui passent par une théorie, non de l'ordre mais du changement et de l'adaptation; sorte d'approche pragmatique de la réalité, en quelque sorte.

Dynamique des changements

À une analyse élaborée à partir de nomenclatures, de catégories, l'approche interculturelle privilégie la dynamique des changements. La structure devient mineure par rapport aux mécanismes, aux stratégies – individuelles et (ou) collectives – mises en place pour agir et s'affirmer. De fait, devant la multiplicité des possibles et la rotation rapide des modèles, il convient d'apprendre à objectiver et à maîtriser le changement. L'individu n'est plus soumis à une socialisation et une enculturation unique et homogène: il devra faire face, au cours de sa vie, à plusieurs mutations, apprendre à trouver de nouveaux cadres de références et à prendre de nouvelles marques, d'où la nécessité de savoir opérer ces virages que l'on peut qualifier de culturels, au sens large, tout en régulant au maximum l'angoisse inhérente à ce type de mutation. L'obligation de réajustement permanent auquel doit faire face tout individu exige des aptitudes nouvelles telles que la mobilité intellectuelle et culturelle, la capacité à se décentrer par rapport à un vécu prégnant et envahissant, la faculté de garder une continuité identitaire à travers la diversité des situations, des engagements et des obligations.

La fluidité du réel et la complexité du quotidien entraînent des discordances et des dysfonctionnements qui, pour ne pas être vécus comme des traumatismes sociaux ou individuels, appellent l'individu à participer de plus en plus à la production du social et du culturel par le biais, notamment, de l'objectivation.

Subjectivité et réseau d'intersubjectivités

En cohérence par rapport à ces choix conceptuels, force est de reconnaître l'introduction du « je » comme sujet-acteur, producteur des rapports sociaux et des identités. Non que les contextes sociaux, politiques, historiques... soient rejetés et scotomisés, mais leur valeur en tant que modèles déterministes doit être modulée et relativisée, compte tenu des dynamiques sociales et l'impossibilité de fixer celles-ci dans des nomenclatures rigides.

L'introduction du point de vue de la personne dans l'appropriation des phénomènes humains et plus particulièrement culturels correspond à une option fondamentale. Elle répond à une triple exigence:

Éviter toute démarche simplificatrice et classificatrice;

Introduire la souplesse, la prudence et la relativité du discours en multipliant les perspectives d'analyse et les points de vue. « Les sciences humaines cherchent moins, comme les autres sciences à se généraliser ou à se préciser, qu'à se démystifier sans arrêt: à passer d'une évidence immédiate et non contrôlée à des formes moins transparentes, mais plus fondamentales. Ce cheminement quasi transcendental se donne toujours la forme du dévoilement. C'est toujours en dévoilant que, par contrecoup, elles peuvent se généraliser ou s'affirmer jusqu'à penser les phénomènes individuels » (Foucault, 1966, p. 375);

Reconnaître, par conséquent que tout acte, qu'il soit de nature cognitive, relationnelle, affective, pratique ou symbolique, est posé et s'inscrit dans un réseau d'intersubjectivités.

QUELQUES OBSTACLES ÉPISTÉMOLOGIQUES

À partir de ces quelques réflexions, il est possible d'inscrire les lignes d'une formation, Toutefois, il convient de prendre en

compte, dès le départ, c'est-à-dire dès l'ébauche de la théorisation et de la conceptualisation de cette formation, un certain nombre de limites et de difficultés.

Difficultés car les acteurs sociaux, en l'occurrence les éducateurs et les pédagogues, sont amenés à intégrer des éléments culturels variés, disparates et parfois confus dans leurs analyses et leurs actions. Le premier obstacle provient du fait que, dans leur propre groupe d'appartenance, ou plus exactement, leur groupe de référence, les individus n'ont développé aucune compétence culturelle particulière et n'ont jamais été amenés, ni à réfléchir, ni à objectiver les fondements de leurs goûts, de leurs choix, de leurs comportements... En l'absence de toute compétence « originelle », comment prétendre appréhender d'autres systèmes et qui plus est, un ensemble de systèmes en interaction permanente?

Dans la société occidentale (qui constitue notre cadre de références), le culturel – au sens anthropologique du terme – est vécu sur le mode de l'implicite, de la non-présence. L'enfant est, en fait, éduqué dans une sorte d'amnésie, une aseptie culturelle, qui conduit à une forme d'universalisme, par négation de l'autre et par négation aussi de soi comme individu singulier.

Première conséquence sur le plan de la formation: nécessité d'apprendre à se situer culturellement comme un parmi le multiple, comme être singulier parmi d'autres singularités. L'acte pédagogique n'est qu'une des faces de l'éducation qui s'inscrit elle-même dans un contexte plus vaste de socialisation et d'enculturation, c'est-à-dire d'inculcation culturelle. De même qu'aucun enseignant ne peut plus ignorer le système philosophique sous-tendu par sa pratique, il n'est plus possible de nier la trame culturelle qui forge et que renforce en retour le système éducatif. « Toute culture est acquise et non biologiquement héréditée et ce n'est que par l'intermédiaire du comportement qu'elle peut être extériorisée et enseignée à de nouveaux individus » (Linton, 1968, p. 321).

Ainsi, le pluralisme culturel invite l'enseignant souvent inconscient de ses références culturelles, à objectiver le maximum de traits et de valeurs culturelles auxquels il adhère, ainsi qu'à connaître d'autres systèmes et d'autres combinaisons culturelles. Toutefois, cet apprentissage, cette re-connaissance de soi ne peut se faire que dans la relation, la communication avec autrui, sous peine de sombrer dans une autre forme d'universalisme qui est la

constitution de soi sur le mode hégémonique et dominateur, construit sur des catégories statiques et hermétiques, rigidifiées et ossifiées ; démarche d'autant plus complexe que les individus communiquent non pas à partir de totalités mais à partir d'éléments, voire de représentations de ces éléments, sorte de communication au second et au troisième degré. Ainsi, sans aucune expérience personnelle, l'individu se voit confronté, dans le même temps, à la nécessité d'apprendre à se situer, à analyser en termes non de catégories et de nomenclatures mais de mutations, de ruptures, de passages, de dysfonctionnements, bref, en termes dynamiques et complexes.

La démarche sera d'autant plus délicate et difficile qu'elle sera tardive, car obscurcie par l'abondance et la force des préjugés et des stéréotypes. Par ailleurs, l'enracinement des préjugés dans l'affectif de l'inconscient – individuel et collectif – fragilise la formation et réduit la marge de manœuvre. Se trouve ainsi posé le problème du degré de déstabilisation auquel le formateur peut prétendre amener le formé. En effet, à partir du moment où le fondement même du préjugé se situe hors du champ cognitif, il serait vain de vouloir le combattre en diffusant plus de connaissances, en distribuant plus d'informations ou en légiférant. Instrument de défense contre l'angoisse, expression d'une insatisfaction, révélateur d'une étroitesse d'esprit et élément qui « permet de repérer un objet socialement autorisé pour la libération de l'agressivité » (Nicklas, 1983, p. 16), le préjugé n'est pas le résultat d'une méconnaissance et d'une désinformation : il répond à des objectifs affectifs, psychologiques, bref, il est d'un autre ordre que celui de l'intellect. « Le préjugé n'est pas simplement un faux jugement... il résiste à toute rectification. Les faux jugements, les jugements provisoires peuvent se réajuster après de nouvelles expériences... Un préjugé se caractérise par le fait qu'il se défend tenacement contre un réajustement par de nouvelles expériences, qu'il résiste à des information et connaissances nouvelles. Deux mécanismes agissent... Le premier est ce qu'on appelle en psychologie, une perception sélective... le deuxième mécanisme par lequel les préjugés empêchent de nouvelles expériences est que les individus évitent le contact avec l'objet de leurs préjugés » (*ibid.*).

Au travail à partir d'arguments rationnels sera donc privilégié un travail d'analyse et de réflexion. Ce qui n'exclut par les connaissances, mais celles-ci se situeront essentiellement dans la prise de conscience des mécanismes qui régissent la formation des

préjugés (Vinsonneau). Ainsi donc, le combat contre les préjugés ne relève ni d'une contre-information, ni d'une meilleure information sur autrui, mais d'un approfondissement de sa propre personnalité, de ses propres modalités de fonctionnement, de réaction, de façon d'être et de voir. Il s'agit de travailler davantage sur le sujet porteur du préjugé que sur l'objet même. Ce travail d'introspection et d'auto-analyse renvoie l'explication du préjugé sur soi et non sur autrui. Le travail sur les préjugés ne doit pas masquer le travail identitaire. Nous sommes loin, on le voit bien, d'une éducation interculturelle qui aurait pour objetif une meilleure connaissance d'autrui en multipliant les informations descriptives et normatives.

Confrontés sur le terrain aux conséquences du pluralisme culturel, les acteurs sociaux ont besoin de disposer d'éléments d'analyse pour pouvoir comprendre et avoir une emprise sur les phénomènes et les problèmes subséquents à la pluralité. L'approche interculturelle constitue, pour nous, une modalité possible de cette réflexion. Appliquée à la formation et à la pédagogie, elle peut être désignée sous les vocables de formation interculturelle et de pédagogie interculturelle.

Il est vrai que les pratiques empiriques, mises en place dans le cadre scolaire et celui de la formation, ont entraîné non pas une dérive (ce qui supposerait une norme de départ), mais une confusion dans l'acception même du terme « interculturel ». Il ne s'agit pas de former *à* « l'interculturel », ou de proposer des formations et des enseignements spéciaux destinés à un public désigné a priori comme le représentant de l'hétérogénéité culturelle et donc de la différence. L'interculturalité ne constitue ni un objet social, ni un champ d'étude particulier, elle ne correspond pas on plus à un attribut inhérent à une situation, un individu ou un groupe d'individus.

Si la pluralité relève d'un constat, l'interculturalité suppose un regard, une observation, elle résulte d'une analyse. Le pluralisme, au sens de concomitance, de singularités, est premier alors que l'interculturalité est une donnée construite. Le traitement social de la multiplicité et de l'hétérogénéité peut se faire de différentes manières et donc aboutir à des pratiques diversifiées. Parmi les réponses possibles, citons à titre indicatif:

Le pluralisme, comme juxtaposition de systèmes et de groupes. Historiquement cette solution s'est avérée pernicieuse car elle

a engendré une hiérarchisation, elle-même facilitée par des rapports sociaux, politiques et économiques déséquilibrés (relation dominant/dominé). La forme extrême du pluralisme se trouve malheureusement actualisée dans l'apartheid;

Le racisme qui justifie la différence par rapport à une appartenance et à des caractères biologiques. Il est possible que le culturalisme*, par suite de réductionnisme et d'amalgame, dérive vers une biologisation, une « racialisation » du culturel;

L'enfermement d'autrui dans une infinie étrangeté, synonyme d'incommunicabilité et donc de rejet réciproque, même si celui-ci n'est pas exprimé et conscient. Le relativisme culturel, dans sa forme absolue, conduit à cette imperméabilité des expériences individuelles et groupales.

SENS ET RÉALITÉS D'UNE PÉDAGOGIE INTERCULTURELLE

En conclusion, nous définirons l'interculturalisme en pédagogie (ou pédagogie interculturelle) comme une application de l'approche interculturelle au réel pédagogique. Peuvent être interrogés dans cette perspective:

Les relations maître-élèves, parents-enseignants, élèves-élèves... en un mot, tout le réseau relationnel spécifique au monde éducatif;

Les modalités d'apprentissage: sont-elles ou non déterminées par l'appartenance culturelle présentée, ou perçues, comme « d'origine »?

Les objectifs éducatifs et les contenus d'enseignement.

a) Relation éducative et analyse interculturelle

Le relationnel éducatif fourmille d'occasions d'incompréhensions: Les relations interindividuelles ou intergroupales sont tributaires d'un grand nombre de paramètres, dont le culturel (Camilleri). Elles sont la résultante de rapports de force multiples, tant sur les plans psychologique, social, politique qu'historique et

* Le terme de culturalisme ne renvoie pas ici à l'École culturaliste américaine mais à une des formes de sa vulgarisation.

elles participent, par conséquent, de la résolution de conflits*, que ceux-ci se déroulent harmonieusement ou aboutissent à des dysfonctionnements de la communication, voire à des blocages. Or, avec l'émergence du phénomène « interculturel », le culturel tend à supplanter les autres modalités d'explication, comme le social et le psychologique. La différence (assimilée parfois à un handicap) est justifiée par rapport à la culture qui se trouve alors érigée au rang d'une causalité déterminante et déterministe.

Dans cet esprit, il est nécessaire de rappeler que l'analyse interculturelle, tout en prenant en compte la variable culture, n'exclut pas les autres facteurs et donc ne surdétermine pas l'individu. Le culturel s'inscrit dans un réseau d'interactions et peut, à ce titre, servir de paravent, de gage et (ou) de prétexte à l'aboutissement de conflits relationnels. Véritable enjeu dans les relations, la culture devient en fait, porteur d'autre chose que du culturel, à savoir, par exemple, l'affirmation d'une position, le blocage de la relation en sa faveur, le symptôme d'un malaise ou d'un non-dit... Il n'est pas rare, dans cette perspective, de voir la culture servir de « monnaie relationnelle ». Se multiplient alors les appels à des visions passéistes, sublimées de tel ou tel item culturel, à des références originelles « pures » et cohérentes. Une interprétation au premier degré, dans une perspective culturaliste, de ces manifestations – individuelles ou collectives – repose sur une réduction des processus psychologiques, sociologiques, voire politiques à une seule dimension, culturelle en l'occurrence. Celle-ci masque, en fait, les véritables enjeux qui sont souvent d'un autre ordre.

L'approche interculturelle ne s'appuie pas sur une causalité linéaire et unique, mais sur une situation globale, multidimensionnelle. Il ne s'agit pas de chercher à isoler les variables les unes par rapport aux autres, mais de garder la complexité du réel comme donnée de base.

Rappelons que les pratiques interculturelles sont apparues consécutivement à des difficultés de terrains auxquelles doivent faire face les acteurs sociaux. Ainsi, si l'interculturalisme correspond à un discours, une interrogation du réel social, il s'agit d'un discours à portée essentiellement pragmatique, d'où la nécessité

* Le terme de conflit n'a pas pour nous une valeur négative ou dramatique. Il est à prendre ici dans le sens de contradictions, durables ou provisoires, d'intérêts.

de ne pas réduire la praxis à un modèle théorique de laboratoire mais, au contraire, l'impératif de chercher à la traiter en lui conservant sa complexité, son hétérogénéité et son dynamisme.

Autre pierre d'achoppement des relations et de la communication: les représentations réciproques que s'échangent les partenaires. Non seulement les individus ou les groupes ne sont pas toujours conscients de l'enracinement culturel de leurs perceptions, de leurs jugements, de leurs comportements, de leurs valeurs, etc., inconscience qui agit comme un filtre, voire comme un écran culturel, mais ils stigmatisent leurs références et surtout celles d'autrui à partir de quelques images stéréotypées, généralement négatives et pauvres. Stéréotypes et préjugés jouent un rôle dans la structuration et la réalisation de la communication. En conséquence, tout travail sur les stéréotypes et les préjugés constitue un préalable à une investigation d'ordre interculturel: connaissances des mécanismes de stéréotypage, repérage des stéréotypes dans les discours, les attitudes, les images... et surtout prise de conscience que le stéréotype n'est que le symptôme de l'interrelation entre moi et autrui, entre nous et eux, qu'il n'est ni une image schématisée, ni une symbolisation de l'Autre. Les stéréotypes et les préjugés procèdent d'un réseau d'intersubjectivités.

L'approche interculturelle de la communication et des interrelations dans un cadre pédagogique et éducatif suppose une réorientation méthodologique et épistémologique. Le travail sur et à partir de l'altérité amène à concevoir et analyser les processus humains et sociaux en termes de stratégie, de négociation, de fonction-miroir et ce, en conservant leur pluridimensionnalité. En conclusion, il s'agit de refuser d'interpréter le pluralisme à partir d'une conception unitaire, monolithique et nécessairement réductrice.

b) Apprentissages et cultures

Autre modalité d'intégration du culturel dans l'acte pédagogique et éducatif: le postulat selon lequel les enfants posséderaient, par l'intermédiaire de l'enculturation primaire, des schèmes de pensée et d'apprentissage spécifiques. Plutôt qu'une approche interculturelle, il s'agit là d'une transposition du schéma culturaliste et pluraliste. En effet, même s'il ne peut être question de nier la liaison entre enculturation-socialisation et apprentissages, celle-ci relève d'une problématique complexe et non plus binaire et

causale. La plupart, sinon toutes les études relatives à la socialisation et l'enculturation reposent sur deux postulats: d'une part, la cohérence, l'homogénéité, ainsi que la stabilité dans le temps et l'espace, des modèles transmis; et d'autre part, l'unicité du modèle de départ.

Or, la complexification du tissu social et surtout la pluralité intrinsèque nécessitent, rappelons-le, de reposer le problème en d'autres termes:

coexistence de modèles et surtout d'éléments de socialisation et de culture disparates et parfois contradictoires;

dynamisme, voire accélération des mutations au sein d'un même groupe et donc, stabilité relative des références;

multiplication des lieux – géographiques, sociaux, économiques, historiques – de socialisation.

Ainsi rien ne permet d'établir une bijection univoque entre un individu et son groupe d'appartenance mentionné comme tel sur une carte d'identité, ou tout autre système d'identification et de catégorisation. Il serait, en conséquence, vain de vouloir élaborer un contenu d'enseignement et de formation à partir de caractéristiques supposées de tel ou tel groupe.

Prendre en compte la variable culture n'équivaut pas à multiplier les catégories de référence, ni à ériger celles-ci en données totalisantes et définitives, mais à intégrer la variable culturelle comme une norme. Le polymorphisme culturel recouvre un polymorphisme catégoriel et non une simple juxtaposition de catégories et (ou) de groupes.

c) L'interculturalisme: nouvel objectif pédagogique?

Si on admet que l'interculturalité réside dans la démarche et non comme un caractère constitutif d'un objet socialement situé, et si l'interculturalisme ne correspond ni à un public particulier (les migrants notamment) ni à un découpage spécifique du champ scientifique, il faut en conclure que les objectifs éducatifs demeurent ce qu'ils sont et que l'idée de former à l'interculturel est vide de sens. Par contre, la reconnaissance du pluralisme de structure du public scolaire entraîne une reconsidération à deux niveaux:

l'intégration de la dimension interculturelle et non l'adjonction d'un chapitre supplémentaire aux enseignements existants; l'élargissement des finalités de socialisation et surtout, la mise en place structurée et opérationnelle d'apprentissages sociaux tels que l'éducation à la relation, à la communication, à la gestion des conflits et du changement, la capacité de distanciation et de décentration. Ces apprentissages sociaux peuvent se faire selon des voies diverses, mais il apparaît qu'une approche interculturelle correspondrait mieux aux exigences d'une société plurielle.

L'éducation pour une meilleure compréhension entre les individus, la lutte contre le racisme ne sont pas choses nouvelles mais leur échec relatif autorise à proposer d'autres modes d'analyse et d'intervention, dont l'interculturalisme serait une des formes possibles.

Quelle anthropologie pour quelle formation?

En tant que modalité d'élaboration de théories générales de la culture, l'anthropologie interpelle le pédagogue et le formateur. Plus qu'à une anthropologie descriptive, c'est à une anthropologie des problèmes qu'il conviendrait de recourir. En effet, il ne s'agit pas de rechercher dans l'anthropologie des systèmes d'explication de caractère causal et déterministe à des échecs, des handicaps ou des difficultés. Les démarches problématisantes s'avèrent être plus opérationnelles pour la résolution de difficultés que l'établissement de constats stériles pour ne pas dire souvent puérils.

La multiplicité des cultures représentées dans le milieu social et scolaire interdit de prétendre saisir les phénomènes par la seule connaissance de caractéristiques de traits culturels. Impossibilité matérielle certes, mais aussi démarche erronée sur le plan conceptuel, dans la mesure où la nature intrumentale de l'identité et de la culture privilégient les notions de stratégie, de mécanisme de défense, de manipulation culturelle au détriment d'une somme de faits culturels considérés et (ou) présentés comme objectifs et immuables. À une anthropologie centrée sur l'Autre, sera privilégiée une anthropologie axée sur la relation interindividuelle et intergroupale prise dans son contexte.

De par la nature des problèmes rencontrés sur le terrain, l'interrogation sera pluridisciplinaire et systémique. Le culturel

surdétermine l'individu, et le psychologique, le sociologique, l'histoire... en constituent la profondeur et la complexité. Ce qui rend difficile le travail dans les domaines éducatifs et sociaux, c'est justement le devenir, d'où la nécessité, pour l'acteur social, de travailler non pas dans le passé mais dans le futur, et donc par rapport à une analyse prospective. La compréhension des processus en jeu est, dans cette optique, plus efficace que l'énumération d'effets produits. Le rôle de l'éducateur ne peut se limiter à enregistrer des actions de type mécaniste qui agiraient sur l'individu, il doit tenter de soutenir et de développer la maîtrise par les sujets de leurs propres socialisations, enculturations et acculturations successives. Si l'éducation n'est pas synonyme de conditionnement, la compréhension des processus dynamiques s'avère indispensable. Les hypothèses de l'ethnopsychiatrie sont, à ce titre, riches d'enseignements. Pour Devereux (1977), il y a « une uniformité de la culture (par-delà les structures ou les modes d'organisation des items entre eux, variables d'une ethnie à l'autre) ». Selon Roger Bastide, comprendre « la théorie générale de la culture », c'est comprendre les processus culturels et leurs actualisations différentes selon les sociétés: « La même idée peut, dans une ethnie donnée, surgir consciemment et être actualisée culturellement, alors que dans une autre, elle ne survient qu'au niveau inconscient et ne reçoit pas d'expression culturelle directe » (Devereux, 1972, p. 74).

De même que les processus sont plus riches d'informations que les traits culturels, la notion de répertoire se révèle être plus féconde que celle de structure. La pluralité engendre la nécessité d'une maîtrise des passages et non plus seulement une connaissance des catégories, d'où l'intérêt pour une anthropologie « générative », ouverte sur le caractère générique des phénomènes et délaissant quelque peu les conceptions naturalistes.

En conclusion, l'introduction du culturel ne suffit pas pour définir une analyse interculturelle. L'interculturalité résulte d'une construction méthodologique dont le paradigme conceptuel repose sur trois axes:

La dialectique diversité-universalité qui structure la découverte et le rapport à l'Autre. En effet, une absolutisation des différences comporte un risque d'enfermement et de ghettoïsation, alors qu'une négation de celles-ci conduit à une homogénéisation par généralisation. La communication et la re-connaissance d'autrui

comme être singulier ne peut s'effectuer qu'à une double condition : l'universalité de l'être et son enracinement, dans le même temps, dans le spécifique et le particulier.

La réciprocité des perspectives, c'est-à-dire le principe selon lequel tout acte, toute représentation, ne prend une signification que par rapport à un système d'interactions entre les individus et les groupes. Ainsi, la définition culturelle n'existe pas a priori mais est fonction du réseau relationnel à partir duquel les individus structurent, non seulement leur identité, mais perçoivent autrui. L'approche interculturelle trouve donc sa justification méthodologique dans une analyse interactionniste qui, par ailleurs, exige la prise en compte du contexte dans lequel s'inscrivent les relations et suggère un élargissement à une analyse situationnelle.

La reconnaissance du « JE » et de la subjectivité comme élément structurant et non pas seulement perturbateur de toute connaissance et (ou) acte. Les cultures n'existent que par la médiation des groupes et des individus ; aussi serait-il vain, au nom d'une objectivité systématique, voire surfaite et arbitraire, de chercher à nier l'humain dans le culturel. C'est d'ailleurs le paradoxe dans lequel sombrent souvent les tenants des écoles culturalistes. Apprendre donc à admettre puis à maîtriser la subjectivité inhérente à tout processus constitue un enjeu méthodologique essentiel pour l'approche interculturelle.

La formation des enseignants dans une perspective interculturelle repose sur la capacité à opérationnaliser ces axes conceptuels et à élaborer une véritable formation pragmatique.

RÉFÉRENCES

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Publications de la Sorbonne, INRS, 1986.

DEVEREUX, G., *Essais d'ethnopsychiatrie générale*, préface de Roger Bastide, Paris, Gallimard, 1977.

DEVEREUX, G., *Ethnopsychiatrie complémentariste*, Paris, Flammarion, 1972.

FOUCAULT, M., *Les mots et les choses*, Paris, Gallimard, 1966.

LINTON, R., *De l'Homme*, Paris, Éditions de Minuit, 1968.

NICKLAS, H., « Du quotidien, des préjugés et de l'apprentissage interculturel », *Apprentissages internationaux et interculturels*, textes de travail, Office Franco-Allemand de la jeunesse, n° 1, juin 1983.

19

*L'échec scolaire des enfants de migrants : un problème de langue?**

ROBERT BERTHELIER

Parmi les déterminants possibles de l'échec scolaire des enfants de migrants, on a ici privilégié et tenté d'argumenter une hypothèse linguistique. L'auteur estime que c'est le semilinguisme, maîtrise insuffisante de la langue maternelle – d'importance fondamentale dans la structuration de la personnalité – comme de la langue seconde qui rend compte d'un phénomène représentant un facteur de risque psychopathologique. Fondée sur ce constat, la pédagogie interculturelle représente une voie possible de prévention de l'échec scolaire et de la pathologie qu'il peut induire.

UN DÉBAT TRÈS ACTUEL

Retard scolaire et psychiatrie

Pourquoi donc un psychiatre s'intéresserait-il aux retards et échecs scolaires des enfants de migrants puisque ces situations, jusqu'à plus ample informé, ne constituent pas des maladies mentales et s'inscrivent a priori dans le domaine de la pédagogie plutôt que du soin? Certes, il est des échecs révélateurs d'une psychopathologie franche, mais ce ne sont justement pas ceux-là que

* Ce texte a été publié initialement dans la revue *Migrations Santé*, n° 49, 1986. Nous remercions la direction de la revue d'en avoir autorisé la publication dans cet ouvrage.

j'entends évoquer. En fait, la réponse à la question initiale tient dans un triple constat:

Le premier est que, si l'échec scolaire n'est pas une maladie, il est en tout cas un facteur de risque: dans un système éducatif fondé sur l'élitisme (fût-il républicain) et la compétition, il revêt un caractère anxiogène, dévalorisant et peut-être à l'origine de décompensations ultérieures; sa prévention, à partir de l'analyse de ses causes, relève en conséquence de l'hygiène mentale.

Le second est contenu dans une phrase écrite par Colette Chiland: « Dans une société où tous les enfants vont à l'école, l'insuccès est une souffrance, une tare, une maladie » (Chiland, 1983, p. 18).

Le troisième est une donnée d'expérience: tôt ou tard, si l'échec persiste ou s'aggrave, l'école s'en décharge en orientant l'enfant vers des institutions d'aide et/ou de soins et, en bout de chaîne, ce sont les équipes psychiatriques qui auront à en connaître.

Pour avoir éprouvé naguère ce dernier phénomène j'avais été amené, avec l'équipe dans laquelle je sévissais à l'époque, à réfléchir à la signification de ces situations à partir d'un certain nombre d'observations, dont celle-ci qui nous avait paru bien instructive:

> Silvio (16 ans), Attilio (14 ans) et Lorenzo (9 ans) nous ont été adressés par l'école du quartier en raison de leurs très mauvais résultats scolaires, accompagnés d'une note comminatoire évoquant l'arriération intellectuelle, l'impossibilité pour l'école de s'occuper de débiles mentaux et nous enjoignant de les orienter vers les institutions spécialisées adéquates. Ces rejetons d'une famille d'Italie du Sud établie en France depuis plus de 15 ans avaient, il est vrai, un cursus scolaire peu brillant: l'aîné n'avait été admis en CM2 qu'au bénéfice de son âge; il en était de même en ce qui concerne le CM1 pour le second; quant au dernier, incapable d'acquérir lecture et écriture, il triplait le CP. Ils apparaissaient par ailleurs « normaux », ne présentaient ni troubles du comportement, ni symptomatologie psychiatrique avérée et étaient bien insérés dans leur milieu social. Le milieu familial, uni, ne semblait a priori ni particulièrement pathologique, ni particulièrement pathogène: si on relevait très vite la double notion de conditions de logement défavorables et d'une absence d'aide pédagogique au domicile liée à l'analphabétisme et à la

non-francophonie (totale pour la mère, relative pour le père) parentaux, aucun de ces facteurs ne paraissait susceptible de rendre compte des difficultés présentées par ces enfants à la présentation adaptée et à l'expression verbale aisée.

Les tests de niveau ont donné des résultats qu'on peut qualifier d'intéressants: chez les trois frères, on a relevé une dissociation nette entre des QI Performances satisfaisants et des QI Verbaux bas. Quant aux chiffres globaux, ils s'établissaient aux environs de 60 pour l'aîné (semblant ainsi confirmer l'hypothèse de la débilité mentale), de 80 pour le second et, surtout, de 120 pour le dernier.

Cette observation, qui était loin d'être seule de son espèce, nous a évidemment donné matière à réflexion. Au-delà d'une interrogation sur la fonction idéologique du QI, elle regroupait de manière évidente des travaux faisant état, dans la scolarité des enfants de migrants, d'une problématique linguistique (Gratiot-Alphandery, H., 1976), ici perceptible dans l'écart entre QIP et QIV, renvoyant au caractère discursif d'un système scolaire dans lequel la maîtrise de la langue de l'école (c'est-à-dire du français standard) représente la condition sine qua non de la réussite. Elle posait aussi implicitement la question (que je n'aborderai pas ici) du biculturalisme et de l'identité.

Des hypothèses contradictoires

Or la question du langage tend actuellement à être minimisée, voire déniée par un courant d'opinion relativement important et influent dans les milieux relevant de l'Éducation nationale, dont un témoignage peut être trouvé dans le *Monde de l'Éducation* (Saltiel, 1983): il n'existerait pas de problèmes linguistiques chez les enfants de travailleurs migrants car, nés et élevés en France pour la plupart, ils maîtrisent au moins aussi bien que leurs condisciples autochtones de même milieu socio-économique la langue française, dans laquelle ils baignent depuis leur prime enfance. On reconnaît là la théorie du ***bain de langue*** qui, en matière de pédagogie, est à la base des programmes dits d'immersion (c'est-à-dire de programmes éducatifs dans lesquels la langue de l'enseignement n'est pas la langue maternelle des enfants)[1]. D'autres recherches, toutefois, s'inscrivent en contradiction avec cette hypothèse; j'en signalerai – entre autres – deux:

D'une part, la recherche menée par R. Perron et son équipe sur une population de 2 000 enfants (dont 50% d'enfants d'immigrés) consultant régulièrement dans des centres de PMI du Val-de-

Marne (Perron, 1985): elle fait état, chez les enfants de migrants, d'un retard de langage variant entre 3 mois à 1 an par rapport aux enfants français au moment de l'entrée en maternelle; surtout, elle tend à montrer que la scolarité maternelle, loin de le réduire, pérennise ou aggrave ce retard, mettant l'enfant en situation de risque d'échec dès lors qu'il aborde le cycle primaire.

D'autre part, un travail belge (Henry, 1985), accompli dans le cadre de l'Institut de linguistique de Louvain dont l'auteur, à partir d'une enquête menée chez les enfants d'immigrés italiens en Belgique francophone, montre que leur bilinguisme supposé est en réalité au *degré zéro*, correspondant dans les faits à un état de déculturation linguistique qui rend compte de ce qu'ils ne maîtrisent ni leur langue maternelle ni la langue seconde qu'est le français. On a donc affaire à des résultats et des hypothèses de travail apparemment contradictoires ce qui, compte tenu de leurs retombées en termes de structures éducatives et/ou d'hygiène mentale, est loin d'être indifférent.

UNE PROBLÉMATIQUE DU LANGAGE

À mon sens, ce qui est en jeu dans cette querelle n'est rien moins que la nature et la fonction du langage en tant que système symbolique permettant la communication, c'est-à-dire ce qui, au fond, est l'objet même du linguistique: des linguistiques devrait-on plutôt dire, tant les niveaux d'approche diffèrent selon les écoles. Or, dans l'hypothèse selon laquelle il n'existerait pas de problème de maîtrise de la langue chez les enfants de travailleurs migrants, ce qui est mis en avant ne porte que sur la structure purement formelle du langage (ce que corrobore par exemple une enquête linguistique dont l'auteur conclut: « Nos résultats tendent à contredire, au moins sur le plan de l'acquisition du système phonologique, l'hypothèse selon laquelle les échecs scolaires seraient le résultat de difficultés d'ordre linguistique » (Boucherit, 1984). C'est-à-dire qu'il est appréhendé avant tout par sa morphologie, ses aspects grammaticaux, syntactiques et phonologiques, qui sont effectivement formalisables et éventuellement traductibles en « mathèmes ». Le problème est à mon sens que, ce faisant, on évacue le locuteur comme le récepteur en tant que sujet parlant et/ou entendant. Or, nous savons bien qu'il s'agit là, sinon d'un contre sens, du moins d'une réduction/simplification discutable et insatisfaisante: parce que nous sommes parlés par la langue au moins autant que nous la parlons, parce que nous la constituons

dans le même temps où elle nous constitue, parce que nous sommes à la fois le sujet et l'objet de notre propre discours, nulle approche réellement globale n'est possible qui mettrait entre parenthèses le sujet parlant, porteur de son histoire singulière et de son histoire culturelle. Ce n'est pas pour rien que C. Levi Strauss (1958) souligne les relations structurales existant entre langage et culturel, qu'il envisage sous trois aspects: le langage comme partie de la culture, le langage comme produit de la culture, et le langage comme condition de la culture. Par là même, sans pour autant devoir acquiescer au caractère sans doute excessif de l'hypothèse de Whorf qui postule les structures de la langue comme totalement prédéterminante de celles de la personnalité et de la culture (Hamers, 1984), s'introduit la notion de corrélation entre langage, culture et identité (c'est ainsi par exemple que l'arabe – l'arabe dialectal du moins – se conjugue essentiellement au présent; le sujet, dès lors, demeure prisonnier de l'actuel immédiat et son discours n'anticipera que difficilement sur l'avenir. Ce caractère structural de la langue trouve sans doute sa correspondance dans ce qu'on a appelé « fatalisme », qui renvoie lui-même à la soumission à Dieu et à la dépendance étroite à la communauté. C'est-à-dire que des traits de la personne, étroitement liés aux institutions culturelles, sont corrélés avec les structures linguistiques: la langue que dit l'individu témoigne de sa culture et le sujet est dès lors enfermé dans un discours qui ne le situe que dans le présent. Chacun des termes de cette relation apparaît à la fois entretenu par les autres et les entretenant en retour. Quant à déterminer ce qui, dans cet ensemble interdépendant, est original de quoi, c'est un peu le vieux problème de l'œuf et de la poule... Tout au plus peut-on remarquer incidemment que cette langue était à l'origine celle des pasteurs nomades et que cela peut, à la limite, rendre compte en partie de cet accrochage au présent par des données comme la transhumance, la soumission aux éléments, la quête au jour le jour des moyens de la survie, qui pourraient représenter le support d'un vécu centré sur l'immédiat).

Il me paraît donc à tout le moins difficile de réduire le langage à sa forme en ignorant le contenu. Mais celui-ci n'est pas formalisable dans la mesure où le dit se double toujours d'un non-dit. Système symbolique, la langue reconnaît une fonction affective et/ou culturelle qui, pour une grande part, demeure implicite mais présente. Tout discours, ainsi, véhicule un double message ou un double niveau de signification:

Signification dénominative, explicite, qui est celle du message patent, correspondant à la fonction instrumentale de toute langue (signification « objective » qui, si elle est unique, postule que le signifiant recouvre exactement le signifié: les « technolectes » scientifiques – mathématiques, physiques – ou, surtout, le langage informatique, sont probablement les exemples qui s'en rapprochent le plus);

Signification connotative, latente, qui est celle du méta-message sous-jacent.

Dans cette perspective, le processus de communication suppose non seulement l'utilisation formelle d'un même langage mais aussi, d'une part qu'il y ait concordance ou complémentarité entre message patent et méta-message (l'école de Palo-Alto a bien mis en évidence le caractère pathogène de la communication paradoxale) et, d'autre part, qu'émetteur et récepteur aient à leur disposition la même grille d'encodage-décodage. Dans tous les cas, le couple explicite-implicite renvoie à la fois à l'histoire propre du locuteur – individuelle et privée – et à son appartenance culturelle qui peut, elle, être partagée: c'est la communauté d'appartenance qui, dès lors, va permettre le décodage partiel du méta-message et, par là même, la communication. Le partage d'un même appareil symbolique appris, transmis et médiatisé par la langue (pas uniquement par elle, mais aussi par l'ensemble des méta-langages) fait que, même si le signifié dépasse toujours le signifiant (ou si, comme le dit Korzybski, la carte n'est pas le territoire), deux individus sont capables de s'entendre. Cet inconscient de la langue renvoie directement à la notion d'identité culturelle.

LANGUE MATERNELLE ET PERSONNALITÉ

La fonction affective de la langue maternelle

Le système symbolique qu'est la culture est transmis et introjecté, en particulier et d'abord, à travers la relation à la mère dont la langue orale est l'une des composantes et non des moindres: d'où l'importance de la langue maternelle – ici prise au pied de la lettre –, médiateur affectif et/ou culturel qui a valeur structurante dans la formation de la personnalité en tant que, comme le disait un jour un collègue, « elle véhicule tout notre subjectif ». D'ailleurs, qui a écouté Tahar Ben Jelloun à l'émission *Apostrophes* du 4 décembre 1985, a pu mesurer à travers ce qu'il

racontait de l'élaboration de son dernier ouvrage (« L'enfant de sable ») combien prégnante et porteuse de sens était la charge affective qu'elle véhicule : quand cet écrivain parfaitement bilingue expose que son livre dont l'argument, par rapport à la culture islamique, est scandaleux sinon hérétique, ne pouvait être écrit qu'en français, langue seconde qui est aussi celle qui permet la transgression, alors qu'il lui aurait été impossible de le faire arabe, langue doublement sacrée parce que celle du Coran et celle de ses parents, on se rend mieux compte de l'importance fondamentale de la langue maternelle en tant que fondatrice et constitutive de l'individuation. Porteuse d'affect, elle apparaît aussi organisatrice des facultés intellectuelles dans la mesure où ce sont son acquisition et sa maîtrise qui permettront la mise en place des capacités cognitives rendant possible, entre autres, la scolarisation.

Langue maternelle et organisation cérébrale

Cependant, au-delà de ces données qui, parce qu'elles renvoient au fonctionnement de l'appareil psychique, peuvent sembler subjectives, il semble bien que la langue maternelle intervienne aussi directement dans la mise en place des structures anatomo-physiologiques du système nerveux central, et ce au niveau le plus organique qui soit. Si le point de départ de ce constat peut être trouvé dans le fait que l'enfant, dès la naissance, reconnaît la voix de sa mère parce qu'il l'a perçue et mémorisée *in utero*, d'autres arguments viennent l'appuyer parmi lesquels, peut-être, la problématique des enfants sauvages.

Dans les études qui leur ont été consacrées, certains ont cru pouvoir les comprendre en terme d'arriération intellectuelle, d'autres de psychose sans langage. Dans les deux cas, il n'est pas évident que l'assimilation soit toujours pertinente et, pour ma part, la relecture du rapport d'Itard ne m'a pas totalement convaincu de la psychose de Victor de l'Aveyron. Peut-être est-il également possible d'analyser le phénomène en tant que processus d'adaptation à une niche écologique non humaine et de tenter, dans cette perspective, d'en tirer les leçons. Les enfants-loups apparaissent alors démonstratifs de la plasticité et de l'adaptabilité du psychisme humain, mais dans le même temps, ils en désignent les limites :

D'une part, ils montrent que, au-delà d'un certain âge, il n'est plus de ré-humanisation possible. En d'autres termes, l'inté-

gration à une niche non humaine se solde par la mise en place de capacités cognitives et d'un acquis « culturel » autres que ceux exigés des enfants humains, mais il semble bien que le processus, passé un certain seuil temporel, soit irréversible sinon sous la forme très limitée d'acquisition de conduites nouvelles relevant d'un dressage plutôt que d'un processus d'acculturation ou d'enculturation. Cela aussi est un argument en faveur de l'importance de ce qui se joue lors des premières années de la vie et de la fonction déterminante, pour la structuration de l'identité, de la culture maternelle;

D'autre part, il paraît assez évident que la déprivation linguistique dont ont été victimes ces enfants les a empêché d'accéder aux processus de symbolisation qui sont le propre du groupe humain. Ici apparaît la fonction déterminante de la langue maternelle en tant que support affectif et/ou culturel sur lequel/en fonction duquel se structurent le psychisme et les capacités cognitives; son absence, barrant l'accès au symbolique, dénie du même coup toute possibilité d'acquisition du langage dont il est dès lors clair qu'elle ne se résume ni à l'anatomo-physiologie du système phonatoire, ni à un processus mécanique d'apprentissage, ni à une hypothétique héritabilité des capacités intellectuelles.

Ce « déficit », à mon sens, vient appuyer certains travaux récents, comme ceux de T. Tsunoda (1982) montrant qu'une partie au moins des structures anatomo-physiologiques cérébrales sont déterminées par des facteurs purement environnementaux. Tsunoda a présenté les résultats de ses observations concernant la localisation cérébrale du système auditif. La méthode du « key tapping » qu'il a mise au point lui permet de déceler chez chaque individu quelle oreille est dominante sur l'autre pour une catégorie de sons donnée. Il a constaté que, chez les Japonais, les sons correspondant aux voyelles ainsi qu'aux divers bruits entendus dans la nature (chant des oiseaux, bruissement des insectes, etc.) sont perçus avec une dominante de l'oreille droite correspondant à une dominance hémisphérique cérébrale gauche (hémisphère considéré comme principalement chargé des fonctions logiques et verbales). Chez tous les autres peuples étudiés (y compris les Asiatiques: Chinois, Coréens...), à l'exception des Polynésiens, cette localisation est inversée. C'est l'hémisphère droit, celui chargé des fonctions non verbales, qui est dominant. Pour savoir si cette particularité est définie par des facteurs génétiques, Tsunoda a examiné des Japonais émigrés aux USA depuis plusieurs générations et dont la langue maternelle est l'anglais chez eux l'hémis-

phère droit est dominant. Réciproquement, des Américains et des Coréens, nés et élevés au Japon, ont la même dominance hémisphérique que les Japonais. Ce trait physiologique précis est donc déterminé non par des facteurs génétiques, mais par l'environnement; ce dernier est constitué ici par la structure de la langue parlée à l'enfant (la langue japonaise, comme les dialectes polynésiens, est caractérisée par ce qu'elle comprend de nombreux mots formés exclusivement ou principalement de voyelles). On est ainsi amené à conclure que certaines fonctions cérébrales liées à l'émotion sont situées, chez les Japonais, dans le même hémisphère que les fonctions logiques et verbales alors que, chez les autres peuples, ces fonctions sont séparées dans les deux hémisphères: cette latéralité est définie par la structure phonologique de la langue maternelle et non par des déterminismes génétiques.

Monoculturalisme et biculturalisme

Il semble donc évident qu'un faisceau d'arguments militent en faveur de la fonction structurante de la langue maternelle, au-delà de toute polémique visant à prétendre qu'elle est ainsi fétichisée (Pierrot, 1985). Toutefois si, chez l'enfant monolingue/monoculturé, les choses apparaissent somme toute sinon relativement simples, du moins cohérentes, il n'en va peut-être pas de même chez l'enfant de migrants qui, par définition, est « bilingue » et biculturé. Porteur à la fois d'une langue et d'une culture maternelles qui sont celles du foyer (on se gardera de parler de « culture d'origine » tant il est vrai que la culture transmise par les parents, migrants primo-arrivants, est modifiée par la situation migratoire et la nécessité d'une adaptation à la culture receveuse), et de la langue et de la culture du pays d'accueil qui sont celles du milieu social (et, en particulier, de l'école), l'enfant va devoir tenter de se situer par rapport aux unes et aux autres. Or, si on admet qu'il est possible de faire une distinction entre langue-instrument et langue-symbole, on peut concevoir que l'enfant de migrants pratique une division fonctionnelle de ses deux langues: la langue seconde, assurant la fonction instrumentale, apparaît comme celle de l'adaptation sociale, cependant que la fonction symbolique demeure attachée à la langue maternelle dont on peut avancer qu'elle est peu ou prou celle de l'inconscient: j'emprunte cette dernière expression à Kress (1984) qui l'utilise à propos des effets psychiques du changement de langue (il est d'ailleurs intéressant de constater la convergence entre ce travail, centré sur la

disparition des parlers locaux au profit du français, langue scolaire obligatoire et imposée, et les thèses que j'avance à propos des migrants: « Cette génération, constituée psychiquement dans la langue bretonne... n'a jamais assimilé qu'un français scolaire, instrumental, lié à l'écriture, donnant ouverture sur une culture étrangère mais coupé de la profondeur constituante de l'inconscient qu'a la langue maternelle... ») Reste à savoir toutefois si, dans l'histoire, il s'agit bien de bilinguisme.

BILINGUALITÉ, BILINGUISME ET SEMILINGUISME

Langue et culture

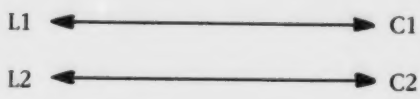
Car en la matière, de quoi parle-t-on au juste? S'il s'agit simplement de l'utilisation formelle des structures syntaxiques de deux langues, les enfants de migrants sont évidemment, pour la plupart, bilingues. Il me semble néanmoins que cette approche du bilinguisme est réductrice, simplificatrice et, impliquant que le langage soit un instrument neutre de communication, représente en fait un contresens. En effet, la pleine maîtrise d'une langue implique à la fois celle de sa fonction instrumentale et celle de sa fonction symbolique, du message comme du méta-message, et c'est le rapport de l'appareil culturel véhiculé qui est alors en cause: s'il n'y a pas de culture sans langue, il n'y a pas non plus de langue sans culture et l'échec persistant des langues à vocation internationale (volapük, esperanto...), néo-formations irréprochables au plan morphologique mais témoins de la seule histoire de leur créateur, est là pour le rappeler. Or, cette interrelation permanente entre langue et culture amène à distinguer, dans une situation de bilingualité, plusieurs éventualités.

Formes de bilingualité

Soient, en effet, deux systèmes linguistiques L1 et L2 (dans lesquels L1 représente la langue maternelle et L2 la langue seconde), renvoyant à deux systèmes culturels C1 et C2. Leur possession simultanée par un individu donné renvoie schématiquement à trois types de rapports à la langue et à la culture (J'insiste sur le caractère schématique de ces distinctions, les diverses formes de bilingualité se situant en réalité sur un continuum).

Bilinguisme additif

L'utilisation de L1 comme de L2 ne renvoie qu'à la référence culturelle correspondante, C1 ou C2:



Ici, les systèmes symboliques sont distincts, sans interférence, et le locuteur est en permanence au clair par rapport à son discours. Il s'agit d'un bilinguisme de type additif qui est, grosso modo, le fait soit d'enfants ayant eu deux langues maternelles, soit d'enfants en situation telle que la langue et la culture secondes n'aient pas remis en cause la langue ni la culture maternelles, ce qui se rencontre lorsque ces dernières sont en position dominante (cas, par exemple, des programmes d'immersion pour enfants anglophones au Canada francophone: le français, langue de l'enseignement, ne représente pas un danger pour la langue maternelle qui, socialement et économiquement, reste langue dominante.

$$(L1\ C1) \geqslant (L2\ C2)$$

Dans cette configuration, correspondant à un bilinguisme précoce simultané ou à un bilinguisme consécutif, la maîtrise des deux systèmes linguistiques et culturels est réelle, articulés qu'ils sont dans un rapport non conflictuel et non compétitif. Elle représente pour l'individu un enrichissement personnel lui conférant la possibilité d'une diversité et d'une richesse d'expression, ainsi que d'une souplesse d'adaptation certaines. Chaque langue, dans ce cas, correspond à un système de communication complexe permettant au sujet de jouer en permanence, à volonté, sur deux registres linguistiques et/ou culturels dont chacun peut être utilisé en référence à la situation, à l'interlocuteur, à la langue dominante du milieu et permettant, par exemple, d'encoder dans une langue tout en décodant simultanément dans l'autre[3].

Diglossie

L'utilisation de L1 comme de L2 ne renvoie qu'à une référence culturelle unique, représentée par la culture maternelle du locuteur.

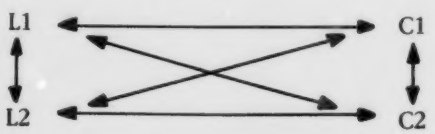
Banal et fréquent, ce cas de figure appelé, selon les auteurs, biglottisme ou diglossie, est celui de tout individu qui a, à un moment ou à un autre de son histoire, appris une langue étrangère clairement donnée comme telle, ce qui ne remet en rien en cause langue et culture maternelles et ne présente donc aucun danger pour l'identité.

$$(L1\ C1) > L2$$

Cette éventualité, non conflictuelle, ne remet nullement en question l'appartenance culturelle du sujet. Elle revient à posséder, d'une part, une langue maternelle porteuse à la fois de la fonction symbolique et de la fonction instrumentale, qui est aussi la langue dominante, et une langue seconde à fonction de langage-instrument. Cette situation recouvre les expériences menées çà et là de « bilinguisme précoce à l'école maternelle » et montre bien à quel point sont vaines les critiques qui en ont été faites sous prétexte qu'elles pourraient être un obstacle à l'apprentissage du français: on retrouve là une conception, qui est pourtant bien obsolète, du bilinguisme comme handicap. Or, ce qui y est en jeu est l'acquisition d'une langue étrangère, donnée comme telle, qui n'est pas la langue dominante: la langue seconde, apprise hors de son contexte culturel n'entre donc pas en compétition avec la langue maternelle qu'elle ne risque en aucun cas d'exclure. L'acquisition d'une compétence en langue seconde, qui a un caractère purement instrumental, ne fait guère courir de risques à l'identité culturelle de l'enfant ni, a fortiori, à sa compétence en tant que locuteur natif.).

Une forme de bilinguisme soustractif: Le semilinguisme

L'utilisation de L1 comme de L2 renvoie simultanément aux deux références culturelles C1 et C2.



Dans ce cas, les interférences entre les systèmes symboliques sont constantes et conflictuelles, même si le conflit est loin d'être obligatoirement conscient: le discours du locuteur est porteur, dans le même temps, de deux méta-messages différents et hétérogènes, significatifs d'une appartenance double au sein de laquelle l'individu n'arrive pas à se situer clairement. Il s'agit d'un type de bilinguisme soustractif correspondant à ce que Nils Erik Hansegaard a baptisé « semilinguisme » (Toukomaa, 1985). Il recouvre, outre l'ambiguïté de l'identité culturelle, une problématique de la dominance du fait de laquelle aucun des deux systèmes ou codes linguistiques n'est vraiment maîtrisé, réalité parfois masquée par une aisance verbale apparente qui, dissimulant la pauvreté ou l'aplatissement réels de l'expression, peut faire illusion: la langue maternelle, qui pourrait remplir la double fonction *instrumentale* et *symbolique,* ne peut avoir d'usage instrumental car elle est langue dominée, cependant que la langue seconde, langage-instrument, ne peut être réellement symbolique alors même que dominante: l'une et l'autre, en d'autres termes, sont littéralement castrées en tant qu'appareils de communication. On perçoit ses conséquences, par exemple, chez les enfants canadiens francophones scolarisés par le biais de programmes d'immersion au Canada anglophone; là où, en situation symétrique, les élèves canadiens anglophones deviennent bilingues et obtiennent de bons résultats scolaires, ils accumulent retards et échecs: dans leur cas, l'introduction de la langue seconde, langue dominante, compromet la possession de la langue et de la culture maternelles, dominées; dès lors, ils deviennent semilingues, le programme d'immersion s'avère être un programme de submersion et ce qui est enrichissement pour les uns devient, pour eux, appauvrissement.

$$(L1\ C1) < (L2\ C2)$$

Semilinguisme, échec scolaire et psychopathologie

Le concept de semilinguisme n'est pas accepté par tous les linguistes. Parce qu'il me semble correspondre à une réalité clinique, je pense pour ma part qu'il a valeur opératoire en tant que renvoyant, entre autres, à l'existence d'un rapport de domination entre langues et/ou cultures qui est à la fois un fait sociologique (car inscrit dans la réalité sociale) et un fait psychique dans la mesure où il est aussi internalisé par l'individu qui se l'incorpore en tant que partie constitutive de son identité (Autrement, 1977). Il

renvoie également à des conditions très précises d'acquisition dans le temps des deux systèmes linguistiques s'inscrivant dans les hypothèses de Cummins et Lambert concernant l'ontogenèse de la bilingualité (Hamers, 1984). De très nombreux travaux, en particulier anglo-saxons, existent sur ces points mais je ne ferai ici état que de ceux de l'école psychosociologique finlandaise, représentée entre autres par P. Toukomaa et T. Skutnabb-Kangas (Toukomaa et Skutnabb-Kangas, 1978). À partir d'enquêtes à la méthodologie solide, ils ont étudié les causes de l'échec scolaire des enfants d'immigrés finlandais en Suède (l'immigration finlandaise représente 50 % de l'immigration globale en Suède) et leurs conclusions sont claires, résumables en quelques points:

> – L'échec scolaire des enfants finlandais en Suède est lié, dans un système pédagogique essentiellement discursif, à leur maîtrise insuffisante du suédois.
> – L'échec, en dépit de l'importance matérielle des moyens mis en œuvre, de l'école suédoise à l'égard de ces enfants renvoie à ce qu'elle a supposé a priori acquis le suédois, langue seconde (ce en fonction de la théorie du « bain de langue ») et qu'elle a toujours mené une politique d'assimilation forcée jamais clairement donnée comme telle.
> – La maîtrise insuffisante de la langue suédoise, dans laquelle les enfants baignent pourtant depuis leur naissance ou à peu près, est liée à une maîtrise insuffisante de la langue maternelle: l'acquisition satisfaisante d'une langue seconde suppose la maîtrise préalable de la langue maternelle.
> – Ce préalable doit être satisfait au moment de l'entrée dans le cycle primaire. Or il est loin d'être rempli puisque, dans le cycle préscolaire, l'enseignement est entièrement dispensé en suédois, le finnois en étant exlu: le problème, pour ces enfants, est donc celui d'une déprivation de la langue (et, à travers elle, de la culture) maternelle liée à son exclusion totale de l'appareil pédagogique à un moment où les structures linguistiques et les capacités cognitives ne sont pas encore fixées.

Les Finlandais ont fixé à six ans l'âge auquel la langue maternelle doit être acquise. Même si cette frontière peut et doit être relativisée, il n'en demeure pas moins qu'elle offre une signification précise par rapport au développement de l'enfant: c'est à travers le discours, lieu et support de l'affect, que sont introjectés les contenus culturels, déterminés les choix objectaux et mis en place les processus d'identification qui conduiront à la structuration de la personnalité. On peut concevoir à partir de là que l'acquisition de la langue maternelle doive précéder la résolu-

tion du conflit œdipien dont elle constitue l'un des déterminants; c'est par son intermédiaire, et avant l'entrée dans la phase de latence, que pourront être à la fois acquis les mécanismes cognitifs nécessaires à un cursus scolaire satisfaisant et bâties les identifications aux images parentales. Le contresens consistant à considérer la langue comme un instrument neutre de communication et non comme un ensemble symbolique signifiant ne peut guère qu'aboutir au semilinguisme: c'est ce que fait l'école. Par ailleurs, l'intérêt des études finlandaises est que leurs conclusions sont transposables terme à terme à l'école française. La politique d'assimilation forcée dont elle a toujours été l'instrument, que ce soit à l'égard des enfants de migrants ou des régionaux français (Kress, 1984) a eu, outre les retards ou échecs scolaires, des conséquences psychopathologiques repérables. L'exclusion des langues comme des cultures des migrants, le rejet des valeurs dont l'enfant est porteur dès lors qu'il entre dans l'institution éducative, revient à les dévaloriser ou les dénier de façon certes implicite mais bien réelle. À lui signifier ainsi qu'il doit être autre que ce qu'il est, qu'il lui faut être « comme les Français » et donc laisser, en arrivant à l'école, son identité au vestiaire, on ne peut guère aboutir qu'à une culpabilisation de ce qui lui a été transmis par le milieu familial nécessitant la mise en œuvre de mécanismes de censure ou de refoulement (perceptibles, par exemple, dans le refus fréquent de la langue familiale que l'enfant prétend volontiers ne pas pouvoir parler alors même qu'il est en fait capable de l'entendre). On est là dans un processus qui est de l'ordre du déni, lié a un interdit internalisé; la langue maternelle, en quelque sorte « effacée » bien qu'implicitement toujours présente, réalise ce que S. Hadjadj a appelé un « palimpseste psychique » (Hadjaj, 1985). Dans ce cadre, au-delà même de l'échec, un certain nombre de conduites se font jour dont certaines peuvent s'avérer franchement pathologiques (Berthelier, 1976). Interdit, le discours culturellement hétérogène ne peut resurgir que sous des formes non verbales, actives ou passives, connotées comme déviantes ou insupportables, qui ont valeur de passages à l'acte traduisant ce qui est indicible parce qu'inouï: blocages variés des mécanismes d'apprentissage, troubles comportementaux (turbulence, instabilité psychomotrice ou, à l'inverse, apathie), agressivité pouvant prendre le masque de la délinquance, apparaissent ainsi parfois comme autant de conduites ayant valeur de refus ou de protestation agie contre ce qu'il faut bien appeler un impérialisme culturel. Le rapport de domination ainsi instauré pérennise l'échec et fait de l'égalité des chances dont se réclame l'école un miroir aux alouettes.

DES REMÈDES POSSIBLES

L'expérience finlandaise

Les Finlandais, dans leurs recherches précitées, ont cherché à remédier à la situation qu'ils dénonçaient. La solution qu'ils ont expérimentée consiste à réintroduire dans l'enseignement la langue maternelle en substituant aux programmes de submersion une forme particulière de programme de transition dans laquelle tout le cycle préscolaire est effectué en langue maternelle, la langue seconde étant introduite et enseignée comme une langue étrangère dans le cycle primaire. Cette introduction, progressive, aboutit en fin de primaire à un enseignement entièrement dispensé en suédois (Toukomaa, 1985).

La situation expérimentale ainsi créée a donné de bons résultats (dans l'ensemble, les enfants ayant bénéficié de cet enseignement *en* langue maternelle – et non pas *de* la langue maternelle – ont retrouvé des taux d'échecs ou de retards scolaires supportables à ceux trouvés chez les élèves autochtones et à ceux des élèves finlandais scolarisés dans le pays d'origine) et semble bien témoigner d'une base théorico-pratique de réflexion viable. Il n'en demeure pas moins que, rendue possible par l'existence d'une population numériquement importante, culturellement et linguistiquement homogène, elle ne peut guère être considérée comme un modèle reproductible dans la mesure où l'une des caractéristiques de l'école française et la variété des cultures et des langues représentées.

L'école française et la pédagogie interculturelle

De la théorie à la pratique

Cette multiplicité des ethnies, des cultures et des langues représente en pratique un obstacle d'autant plus réel qu'il reste à définir précisément ce qu'on entend par langue maternelle. Quelle est, par exemple, celle d'un enfant de parents algériens, sachant quel puzzle linguistique est encore l'Algérie, où coexistent dialectes berbères (kabyle, chanouïa, mzabite, touareg) et arabe dialectal, auxquels se surajoute une langue nationale, l'arabe littéral, dont les rapports avec le dialectal sont à peu près ceux de grec ancien au grec moderne et qui, pour la plupart des travailleurs immigrés,

demeure peu ou prou une langue étrangère? À l'évidence, la réponse fournie par les organismes gouvernementaux, à savoir la langue nationale, est loin d'être satisfaisante. À l'évidence aussi, les cours dits de langue d'origine mis en place par le ministère de l'Éducation nationale reposent sur un contresens, qui reviennent à inculquer aux enfants une langue étrangère (le même constat que pour les Algériens peut être fait pour la plupart des migrants: ainsi, la famille italienne évoquée au début de ce texte parlait non pas l'italien, mais un patois calabrais). À l'évidence enfin, l'existence de ces cours dans les seuls cycles primaires et secondaires, trop tardive, les voue à l'inefficacité par rapport aux buts visés et représente un autre contresens; ajoutons que les directives pédagogiques sont claires: par peur d'entraver l'apprentissage du français, toute langue étrangère est interdite à l'école maternelle.

Toutefois, à défaut des langues, il est apparu possible d'introduire ce avec quoi elles forment un couple indissociable, à savoir les *cultures immigrées*: d'autant que ce qui est en jeu, plutôt que la connaissance des langues et des cultures à proprement parler, est certainement leur reconnaissance en tant que systèmes symboliques licites, c'est-à-dire leur statut. Quant à l'objectif visé, il est, en réduisant le rapport dominant-dominé, de lever l'interdit social pesant sur le couple langue-culture maternelles, permettant ainsi que soit reconnu à l'enfant le droit d'être ce qu'il est et que lui soit évitée la nécessité d'une autocensure[4]: l'hypothèse sous-jacente est que, si les fondements théoriques pris en compte sont valides, les résultats scolaires suivront. Enfin, le lieu de la mise en acte est d'abord l'école maternelle, ce en vue de prévenir afin d'avoir moins à guérir: on a considéré qu'il est dans l'ensemble vrai que, comme le disait le titre d'un ouvrage paru voilà quelques années, « tout se joue avant six ans »; au-delà, on entre dans le domaine de la réparation, au risque de ne faire que du colmatage.

Cela représente la base de ce qu'on a appelé la ***pédagogie interculturelle***. Dans la région Rhône-Alpes entre autres, à l'initiative du CEFISEM de Lyon[5], un certain nombre d'écoles ont accepté de jouer ce jeu des activités interculturelles dans les classes maternelles, expérience qui a débuté voilà dix ans maintenant et dont il est désormais possible de tirer un certain nombre d'enseignements. Dans la pratique, il s'est agi d'introduire, dans les classes volontaires, des enseignant(e)s ou intervenant(e)s d'origine et de cultures étrangères, en fonction de quelques règles méthodologiques simples mais intangibles:

Les activités interculturelles doivent s'inscrire dans un projet pédagogique cohérent et à long terme élaboré par l'équipe pédagogique: l'enjeu est trop important pour tolérer l'amateurisme ou le pointillisme, et il est des écueils à éviter absolument (Porcher, 1985).

Il faut éviter toute ségrégation: l'enseignant s'adresse toujours à la totalité des enfants de la classe: même « positive », la discrimination offre l'inconvénient majeur de mettre en exergue la différence – avec tous les risques de dérive vers des jugements de valeur et des processus de rejet que cela recèle – alors que l'enjeu réel est, au-delà d'elle, de révéler la similitude.

Enfin, la parité statutaire avec l'institutrice française, matérialisée par un travail en commun permanent dans le temps imparti à l'intervenant, s'est imposée comme une nécessité. Égalité qualitative plutôt que quantitative, elle a pu évoluer au fur et à mesure du déroulement de l'expérience jusqu'à aboutir dans certains cas à des interventions séparées dans des temps différents. La culture de l'intervenant est introduite par l'intermédiaire de matériaux tels que contes, comptines, chants, musique, danses, objets usuels, cuisine, etc. La langue, là-dedans, n'est qu'un matériau possible parmi d'autres, variable en fonction des situations.

Les résultats

Je ne détaillerai pas, car tel n'est pas mon propos, les aspects proprement pédagogiques de ce travail: comment il a pu être étendu vers le cycle primaire, comment il a profondément transformé la structure éducative initiale, comment il a abouti au décloisonnement interne de l'école et à son ouverture sur l'extérieur avec une participation active des parents bien avant que les instructions ministérielles la recommandent, tout cela est rapporté dans des documents actuellement disponibles (Le parti interculturel CRDP, 1983; Grange, 1986). Je m'étendrai plus, par contre, sur les résultats tels qu'ils ont pu être observés jusqu'ici:

Les enfants dont les parents appartiennent à la même culture que l'enseignant étranger se sont épanouis: ils participent plus volontiers, plus spontanément et plus aisément à la classe car ils se sentent valorisés. Parallèlement, leur niveau d'expression en français s'est amélioré notablement. Il est possible d'estimer que, ayant désormais quelque chose à apporter à la collectivité scolaire, ils

ont pu s'affranchir d'une attitude de récepteurs passifs peu ou prou significative d'un vécu d'exclusion. La reconnaissance et la légitimation, à travers la culture parentale, d'une part jusque-là interdite et inavouable de leur identité semble bien jouer un rôle non négligeable de réassurance narcissique.

Un constat similaire peut être dressé pour les enfants appartenant à une autre culture que celle de l'enseignant, qui suivent la même évolution. Ici me semble signifié que le problème de l'école n'est pas l'exclusion de telle ou telle culture particulière, mais celle de toute culture autre que la nôtre. Dans ce cadre, l'introduction d'un personnage valorisé et non rejeté, symbolique de l'immigration tout entière, a valeur de réassurance et de reconnaissance pour la totalité des enfants de migrants qui trouvent ainsi un personnage de référence ou d'identification satisfaisant, par ailleurs médiateur indispensable pour eux dans l'école.

Les relations entre enfants français et enfants de migrants se modifient dans le sens d'une meilleure acceptation et d'une meilleure communication. Parce que les cultures des autres deviennent familières, échappent à l'univers de l'étrangeté et de l'interdit, parce que la différence n'est plus synonyme d'infériorité, on peut sortir du domaine de l'ignorance ou du rejet pour entrer dans celui de l'échange.

Les familles immigrées s'intéressent à l'école qui, désacralisée et démythifiée, n'est plus désormais vécue comme un lieu étranger et interdit : les parents participent dès lors largement à ses activités : ce qui signifie que l'école, en retour, s'ouvre sur le milieu social et le quartier. La communication entre parents français et étrangers est facilitée, des contacts s'ébauchent, les communautés tendent à s'accepter et se respecter.

Je signalerai enfin que les résultats scolaires suivent et que, dans le domaine qui nous intéresse directement de l'hygiène mentale, il semble bien qu'on aboutisse à une réelle prévention (en fait foi, la réaction d'une directrice d'école qui, à une visiteuse lui demandant où se trouvait le GAPP, répondit : « Le GAPP ? quel GAPP ? Ici, nous n'en avons pas besoin. »). Dans l'ensemble, il semble que, avec des moyens beaucoup plus modestes, ces résultats soient assez superposables à ceux obtenus par les programmes expérimentaux finlandais, que ce soit au niveau de la scolarité ou à celui de l'équilibre personnel.

CONCLUSION

En définitive, articulée sur un double soubassement linguistique et culturel, l'hypothèse de l'interculturalisme à l'école apparaît comme une voie possible de réduction de l'échec scolaire et de prévention des manifestations psychopathologiques qui l'accompagnent ou en naissent. On ne saurait toutefois le présenter comme un modèle unique : si cette problématique de la langue et de la culture m'est apparue intéressante, voire nécessaire à exposer, c'est en raison surtout de sa négation par certains, de sa méconnaissance par beaucoup. La langue (comme la culture) a à voir avec le désir, le sexe, la jouissance, l'image maternelle, le nom du père, la castration symbolique, en un mot avec l'inconscient et on ne saurait sans dommage évacuer cette dimension-là. Il serait cependant vain de faire de l'école l'unique responsable, le bouc émissaire d'une situation certes déplorable mais qui est loin de n'intéresser que les enfants de migrants[6] ni que le système scolaire français (la question semble bien se poser de semblable manière dans tous les pays d'immigration)[7] : phénomène plurifactoriel[8], l'échec scolaire reconnaît aussi d'autres déterminants ; il n'est pas question de le nier, mais il n'en demeure pas moins que son approche par le biais de la langue peut s'avérer féconde pour peu qu'on accepte d'en tirer les conséquences. Il reste aussi que la thèse que j'ai tenté d'exposer recoupe d'autres travaux et s'inscrit en résonance avec ce qu'a écrit le professeur Berque dans son rapport au ministre de l'Éducation nationale (Berque, 1985) :

> Le mal... vient d'un unitarisme frileux, enclin à prendre pour l'universel sa spécificité à lui et à refouler dans l'anomalie ce qui ne cadre pas exactement avec ses modèles. Or prendre en compte l'hétérogène, ce n'est pas renoncer à soi. Il est vrai que traiter les enfants de l'immigration en contribuants potentiels à notre identité culturelle, ce n'est ni les y fondre, ni les en dissocier en les bloquant sur leurs traits distinctifs. Les assumer, cependant, ce n'est faire éclater ni l'école ni la culture française. C'est adopter un radicalisme à l'échelle des transformations du monde[9].

Je voudrais, pour terminer, rappeler et commenter rapidement deux phrases citées par Tobie Nathan. La première est celle de Linton : « Si les poissons pouvaient penser, le dernier élément dont ils prendraient conscience serait l'eau » : peut-être est-ce justement parce qu'elle est un bain de langue que l'école n'a jamais jusqu'ici réussi à prendre conscience des problèmes auxquels la langue introduit. Quant à la seconde citation, c'est celle de

Heidegger : « La langue est la maison que l'homme habite » ; or, il est nécessaire à tout homme de se voir reconnaître le droit d'habiter sa maison ; les langues secondes sont sans doute autant de ponts vers d'autres cultures, mais seuls les sans-abri habitent sous les ponts.

NOTES

1. *Monde de l'Éducation*, décembre 1983, n° 100, p. 59-63. À mon sens, indépendamment de la problématique proprement linguistique évoquée plus loin, deux objections majeures peuvent être opposées à ces thèses :
   – l'une concerne la fiabilité des statistiques utilisées, qui sont celles du ministère de l'Éducation nationale : dans la mesure où elles ne permettent de distinguer les enfants qu'en terme de nationalité, elles excluent ceux possédant la nationalité française et ceux de parents originaires des DOM-TOM ; or, la problématique de ces derniers, nationaux français à part entière, est superposable à celle des étrangers, tant il est vrai que ce n'est en aucun cas le passeport qui définit le migrant ;
   – l'autre est représentée par ce qu'elles semblent bien n'être que des systèmes de rationalisation devant étayer des conclusions, idéologiquement orientées, pré-déterminées : il s'agit avant tout de montrer que le problème scolaire des enfants de migrants est réductible à des déterminants purement socio-économiques dont la lutte des classes constitue le fondement. Cela qui conduit à méconnaître des faits comme, par exemple, la sur-représentation de certaines ethnies dans les classes spéciales du primaire, me semble à tout le moins réducteur : il paraît difficile de réduire le fonctionnement de l'appareil psychique à des rapports de production.
2. J'emprunte ce terme à C. Hagege (1985), qui l'utilise dans son livre : *L'homme de langage*.
3. Ce processus, mis en œuvre par les interprètes professionnels à l'occasion de traductions simultanées, met parfaitement en évidence les deux niveaux de signification de la langue : il est facile de percevoir, dans ce cadre, à quel point un décodage-réencodage littéral – mot à mot –, ne prenant en compte que la signification dénominative (fonction instrumentale), correspond à cet aplatissement de l'expression évoquée par le Pr Kress, c'est-à-dire un appauvrissement du sens. La transposition d'un discours, d'un code linguistique dans un autre, si elle se veut exacte, impose que soit aussi prise en compte la signification culturelle (fonction symbolique), ce qui ne peut se faire qu'à travers sa reformulation : la fidélité au sens suppose l'infidélité à la forme, il n'est pas de traduction vraie qui ne soit interprétation.
4. C'est probablement ce qui avait été mis en acte dans ce que l'équipe du dispensaire de psychiatrie infanto-juvénile où j'ai travaillé naguère avait appelé « groupes de rattrapage scolaire », appellation plus ou moins contrôlée dont la visée, utilitaire, était d'encourager les écoles à nous confier les enfants. Il s'agissait, en fait, de mini-groupes d'expression libre dans lesquels chacun des soignants (orthophonistes, psychomotriciens, psychologues) abordait les enfants à travers ses techniques propres. Nous avions obtenu ainsi quelques résultats intéressants.

5. Rattachés aux Écoles normales d'instituteurs, les CEFISEM sont des centres de formation et d'information pour les enseignants appelés à scolariser des enfants de migrants.
6. R. Perron (1985) dans les conclusions de son travail, écrit que la moitié au moins des enfants français sont en situation de retard ou d'échec à l'école.
7. Par exemple en ce qui concerne la Belgique, outre le travail de B. Henry (1985): Bastenier (1985).
8. On peut ainsi évoquer, en vrac, le statut du migrant dans la société d'accueil, la réalité socio-économique des travailleurs immigrés, les modifications des structures familiales induites par la transplantation, etc. Il n'empêche que tout cela passe aussi dans/par la langue qui le signifie, le dit, en est porteur et témoin.
9. À propos de ce texte remarquable, qui met clairement en évidence la nécessité de prendre en compte, en milieu scolaire, les cultures d'origine des migrants au double titre de moyen de réduire l'échec scolaire et d'enrichissement de notre propre culture, on ne peut que regretter que les mesures qui en ont été tirées (ou qui, du moins, ont été présentées comme telles par le ministère de l'Éducation nationale et les médias) soient demeurées d'une timidité confinant à l'insignifiance. Ponctuelles, parcellaires, entièrement centrées sur une conception purement mécanique de l'apprentissage du français dont le traditionnalisme fait figure de contresens, évitant soigneusement de toucher aux structures du système éducatif, elles ne représentent guère qu'une poudre aux yeux à l'inefficacité infiniment probable et je doute que le professeur Berque, auteur d'un rapport lucide et courageux, mais certainement dérangeant, y ait reconnu son enfant.

RÉFÉRENCES

Autrement, novembre 1977, n° 11 (« Cultures immigrées »).

BASTENIER, A., F. DASSETTO et SCHEVER, *Mômes d'immigrés en maternelles*, Louvain, Ciasco, 1985.

BERQUE, J., Éduquer les enfants de l'immigration, Paris, CNDP, mai 1985.

BERTHELIER, R., « Hygiène mentale de l'adolescent migrant », *Les enfants de travailleurs migrants en Europe occidentale*, Paris, ESF, 1976.

BOUCHERIT, A., « Enfants de migrants, échecs scolaires, problèmes linguistiques? », *Migrants Formation*, n° 56, mars 1984, p. 19-21.

CHILAND, C., « La problématique de l'échec scolaire », *Confrontations psychiatriques*, n° 23, 1983, p. 18.

GRANGE, P., « L'école perdue et retrouvée grâce aux enfants de travailleurs migrants ou l'école française face à la réussite », VST, n° 164, avril-mai 1986.

GRATIOT-ALPHANDERY, H. et B. LAMBIOTTE, « La scolarisation des enfants de travailleurs migrants dans le département de la Seine-Saint-Denis », *Les enfants de travailleurs migrants en Europe occidentale*, Paris, ESF, 1976.

HADJAJ, S., « La langue des origines et le palimpseste (à propos des enfants de migrants », mars-avril 1985, 8 p., inédit, dactylo.

HAGEGE, C., *L'homme de langage,* Paris, Fayard, 1985.

HAMERS, J.-C. et C. BLANC, *Bilingualité et bilinguisme,* Bruxelles, P. Mardaga, 1984.

HENRY, B., *Les enfants d'immigrés italiens en Belgique francophone,* Bibliothèque des cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Cabay, 1985.

KRESS, J. J., « Changement de langue et traumatisme psychique », *Psychologie médicale,* vol. XVI, n° 8, 1984, p. 1369-1373.

LEVY-STRAUSS, C., *Anthropologie structurale,* Paris, Plon, 1958.

Le pari interculturel ou l'école française aujourd'hui, Lyon, CRDP, 1983.

PIERROT, A., « L'école française et ses étrangers », *Esprit,* n° 6, juin 1985, p. 143-154.

PERRON, R. et M. MISES, *Retards et perturbations psychologiques chez l'enfant,* Publications du CTNEHRHI, série « recherches », dif. PUF, 1985.

PORCHER, L., « Pédagogie interculturelle et stéréotypes », *Le français aujourd'hui,* n° 70, juin 1985, p. 55-58.

SALTIEL, M., « Ils font baisser le niveau... », *Monde de l'Éducation,* n° 100, décembre 1983, p. 59-63.

TOUKOMAA, P., « Le semilinguisme des enfants de migrants », *Migrations-Santé* (bulletin du Comité médico-social pour la santé des migrants), n° 42, 1er trimestre 1985.

TOUKOMAA, P. et T. SKUNTNABB-KANGAS, « The intensive teaching of mother tongue to migrant children at pre-school age », Department of sociology and social psychology, University of Tampere, 1978, 78 p., ronéo.

TSUNODA, T., « Langue maternelle et latéralisation du système nerveux central », *Racisme, science et pseudo-science,* Unesco, 1982, p. 109-118.

20

La compréhension interculturelle: définition opérationnelle et pertinence pour la formation des éducateurs

ÉDOUARD-CHARLES LEBEAU

Quel est le rapport entre l'éducation interculturelle et la compréhension des cultures? À première vue, on pourrait dire que le rapport est assez évident: la compréhension des cultures n'est-elle pas en soi éducative? Ne conduit-elle pas à une ouverture d'esprit sur les autres et sur notre monde? Le rapport est toutefois moins évident quand on constate que les deux termes qui le constituent sont loin d'être univoques. D'une part, on peut distinguer au moins deux pôles dans l'éducation interculturelle: 1) le pôle de la relation pédagogique: comment un éducateur doit-il aborder l'enseignement lorsqu'il a affaire à des élèves de différentes ethnies; 2) le pôle du contenu didactique où prend place un enseignement explicite sur des sujets se rapportant aux ethnies et aux cultures, l'enseignement pouvant être dispensé dans une classe mono ou multi-ethnique (Gay, 1986, p. 161-169). D'autre part, le terme même de compréhension peut être entendu, encore une fois, au moins dans deux sens: « une qualité par laquelle on comprend autrui » (dictionnaire *Robert*), quelque chose qui s'apparente à la bienveillance, en tout cas, une attitude d'emblée positive à l'égard des autres (« être plein de compréhension envers les autres »), ce que l'on pourrait appeler la « compréhension affective »; ou encore, la faculté de saisir, d'embrasser par la pensée, d'avoir une intelligence de quelque chose, bref une « compréhension cognitive ».

Si l'on peut voir, intuitivement du moins, la pertinence d'une compréhension cognitive dans une éducation interculturelle conçue essentiellement comme enseignement d'un « contenu culturel », il n'en va pas de même quand l'éducation interculturelle est surtout définie en termes de modalités d'actions éducatives en milieu multi-ethnique. D'ailleurs, concevoir l'éducation interculturelle comme transmission d'un contenu d'enseignement bien spécifié, n'est-ce pas repousser à l'arrière-plan, comme l'affirme F. Heny-Lorcerie, *la relation interculturelle* telle qu'elle se vit dans le quotidien de la classe? D'un autre côté, la compréhension affective pose elle aussi des problèmes; elle risque en effet de déboucher sur toutes les formes de paternalisme ou sur une pédagogie naïve de l'enseignant prêt à tolérer tous les manquements et les écarts de discipline chez ces élèves qui ont une « autre mentalité » (Camilleri). Au surplus, la distinction entre compréhension cognitive et compréhension affective n'est pas si claire: tenter de comprendre les autres cultures, n'est-ce pas un peu en approuver les manifestations? ou les valoriser? ou, peut-être même, les idéaliser? Une fois bien engagée dans cette zone d'imprécision, l'éducation interculturelle risque fort également de remettre les pieds dans ce qu'on appelle déjà en France l'« ancienne doctrine de l'interculturalisme » avec les dérives qui ont été constatées (Henry-Lorcerie): la « folklorisation » des cultures, la réduction des cultures à leur seule dimension prestigieuse, et ce qui semble bien être la nouvelle abomination de la désolation dans le temple de l'éducation interculturelle: l'enfermement de l'élève dans sa culture définie une fois pour toute.

La pertinence de la compréhension des cultures dans le cadre d'une éducation interculturelle n'est donc pas aussi évidente qu'on aurait pu le supposer à première vue. Pourtant, il serait pour le moins étonnant, sinon inquiétant pour d'éventuelles et regrettables « dérives » idéologiques, qu'un projet d'*éducation* interculturelle puisse se construire sans offrir une place à la compréhension et au raisonnement rationnel. Dans ce cas, la question qui se pose est comment développer une conception de la compréhension interculturelle dont l'application saurait éviter les travers d'un certain interculturalisme et qui serait même profitable, tout au moins non préjudiciable, à une prise en compte sérieuse de la relation interculturelle dans la classe.

Le présent texte se veut une contribution à la solution de ce problème. Je dis bien une « contribution ». En fait, mon activité de

« chercheur » centrée sur une question précise : la définition de la compréhension interculturelle, me prépare assez mal à tenir un discours global sur les différents aspects de l'éducation interculturelle. La prudence, disait Max Weber, est l'une des vertus cardinales du savant. M'efforçant de suivre ce conseil, je voudrais donc plus modestement présenter *une* définition de la compréhension interculturelle entendue dans son sens cognitif et faire entrevoir que celle-ci peut être pertinente pour la formation d'un éducateur engagé dans un projet d'éducation interculturelle qui tienne compte à la fois de la relation pédagogique et du contenu didactique.

La définition de la compréhension interculturelle proposée dans ces pages voudrait servir à établir la pertinence de cette compréhension non seulement sur le plan théorique, mais aussi sur le plan empirique. C'est pourquoi elle est dite « opérationnelle » : elle serait utilisée comme point de référence d'abord pour guider la cueillette d'informations relatives à la compréhension interculturelle, puis pour mesurer en quoi les informations recueillies s'écartent ou se rapprochent du concept défini (de Bruyne *et al.*, 1974, p. 176). En un mot, la définition proposée constituerait une base pour un instrument de mesure servant à l'étude empirique des relations entre la compréhension interculturelle – ou plutôt une variable[1] construite à partir de sa définition – et d'autres aspects de l'éducation interculturelle.

La définition de la compréhension interculturelle pourrait être dite « opérationnelle » également dans un second sens : elle constituerait un point de référence ou un paradigme qui fournirait à la personne désireuse de se donner une formation de base en éducation interculturelle un certain nombre d'indications susceptibles de guider son travail d'enseignant.

LA COMPRÉHENSION INTERCULTURELLE VUE COMME UN ENSEMBLE DE STRATÉGIES COGNITIVES

Le terme même de compréhension interculturelle a été emprunté à Roy Preiswerk (1975) dans son texte important sur les relations interculturelles et le développement. Preiswerk considère le concept de compréhension interculturelle comme un des concepts centraux dans l'étude des relations interculturelles et lui donne le sens d'empathie. Cette définition n'est certainement pas fausse, mais elle pourrait être élargie par l'identification d'autres dimensions. Et c'est ce que nous avons fait[2] dans le cadre d'une recherche sur la contribution de l'étude des religions à la compré-

hension des cultures étrangères par les élèves de la fin du cours secondaire. Le concept multidimensionnel de la compréhension interculturelle qui a été élaborée s'est inspiré en partie d'une analyse de la littérature sur les différentes approches utilisées dans l'étude des traditions religieuses à l'école (Ouellet, 1980, 1985).

Notre recherche nous a conduits à distinguer dans la compréhension interculturelle trois dimensions essentielles qui sont autant de stratégies cognitives:

– Une stratégie de *compréhension à visée auto-interprétative* où l'on cherche à comprendre de l'intérieur l'univers de significations des membres d'une société.

– Une stratégie de *compréhension hétéro-interprétative scientifique et historique* où l'on analyse rationnellement certaines manifestations culturelles en adoptant le point de vue transculturel d'une discipline scientifique ou historique.

– Une stratégie de *relativisation critique* où l'on considère sa vision du monde, ses façons de comprendre ou certaines pratiques de sa société, soit par rapport à quelque chose *d'analogue* dans une société étrangère, qui les fait voir comme des phénomènes ne pouvant prétendre à une originalité absolue, soit par rapport à un *contexte* plus vaste qui les fait apparaître comme singulières, non généralisables universellement.

Chacune de ces trois stratégies peut être précisée par la définition d'un certain nombre d'opérations cognitives que nous allons examiner. Mais auparavant, parons à un malentendu. Cette présentation en « trois étages » de la compréhension interculturelle ne correspond nullement à un ordre chronologique dans la mise en œuvre des stratégies cognitives. En fait, on ne peut procéder de cette façon. Par exemple, si l'on désire comprendre le plus correctement possible l'univers de significations propre à une société, on doit d'abord porter attention à ses façons d'écouter et d'interpréter, c'est-à-dire aux présuppositions cognitives et idéologiques susceptibles de « biaiser » le processus de compréhension, opération qui relève de la stratégie de relativisation critique. Il n'existe donc pas de séquence « auto-hétéro-relativisation ».

LA COMPRÉHENSION À VISÉE AUTO-INTERPRÉTATIVE

Comme on le sait, l'être humain est l'être qui crée des significations. Cette activité productrice de sens, bien qu'elle puisse

être accomplie par un individu dans la solitude, est essentiellement collective. En effet, les êtres humains ensemble, en groupe d'importance variable, entreprennent d'attribuer des significations à leur monde, à leur existence et à leurs actions. Et il ne paraît pas possible pour un individu de donner un sens à sa vie sans un tel ensemble de significations, que l'individu soit en conformité ou déviant par rapport à celui-ci. C'est donc dire que loin de constituer un épiphénomène, la création de significations représente un fait central de la vie sociale dont on ne peut comprendre de nombreux aspects sans examiner ce qu'ils signifient pour ceux qui y participent (Berger, 1978, p. 200-201).

Le but de la personne qui emprunte la stratégie de compréhension à visée auto-interprétative est précisément de prendre en considération l'univers de significations produites par les membres d'une société, en d'autres termes les auto-interprétations, et de saisir le mieux possible le sens que cet univers a pour eux. C'est évidemment plus facile à dire qu'à faire. Notre situation d'étranger nous interdit une compréhension empathique totale, mais non la possibilité de faire des efforts en ce sens. C'est pourquoi cette stratégie de compréhension est appelée « à visée auto-interprétative ».

En dépit des difficultés que représente la compréhension à visée auto-interprétative, on peut tout de même se demander quelles sont les opérations cognitives nécessaires à la mise en œuvre de cette compréhension. Il s'agit ici d'identifier les principales opérations cognitives, celles qui paraissent les plus importantes. Sans quoi on pourrait aboutir à une définition très complexe et très peu opérationnelle étant donné la multitude d'opérations possiblement identifiables.

Mentionnons d'abord que l'univers de significations, qui fait l'objet de la compréhension à visée auto-interprétative, renferme des éléments qui ne sont pas tout à fait du même ordre, même s'il s'agit dans tous les cas de significations. Sur ce point, les sociologues R. Boudon et F. Bourricaud (1982) attirent notre attention sur quelques distinctions fondamentales :

> Dans tous les systèmes sociaux, on observe que les acteurs sociaux tiennent pour vraies et, selon la juste observation de Pareto, s'obstinent à « démontrer » en sollicitant les ressources de la rhétorique à la fois des propositions normatives – par essence indémontrables – et des propositions positives qui peuvent être

> soit non démontrables, soit non démontrées, soit fausses. Ces *croyances*, qui varient naturellement d'un système social à l'autre, et éventuellement d'un groupe d'agents sociaux à l'autre à l'intérieur d'un même système social, sont un phénomène qu'on observe dans toute société. On les appelle souvent *valeurs* lorsqu'elles sont de caractère normatif. Lorsque les valeurs ou plus généralement les croyances sont intégrées dans un système dont les éléments sont connectés les uns aux autres de manière plus ou moins floue, on parlera de *vision du monde*. On parlera de *religion* si le système inclut les notions soit de sacré, soit de transcendance. On parlera d'*idéologie* lorsqu'un système de valeurs ou plus généralement de croyances, d'une part ne fait pas appel aux notions de sacré et de transcendance, d'autre part traite particulièrement de l'organisation sociale et politique des sociétés ou, plus généralement, de leur devenir (p. 276).

Les appellations « univers de significations » et « vision du monde » apparaissent donc à peu près interchangeables. Mais ce que cette citation fait surtout ressortir, c'est que cet « univers de significations » constitue un *système* de croyances (au sens large). Les éléments qui le composent sont en relation les uns avec les autres, et il importe par conséquent de les comprendre les uns par rapport aux autres, un peu à la manière d'un dictionnaire où le sens d'un mot donné renvoie à d'autres. Une des opérations cognitives de la compréhension à visée auto-interprétative consiste donc à *chercher à comprendre les unes par rapport aux autres les différentes significations propres à une société donnée, comme faisant partie d'un système de significations produit par les membres de cette société**.

Il convient de noter que le système de significations dont il est question ici ne se réduit pas aux discours parlés ou écrits. Il englobe en fait les formes et les actions symboliques – mots, images, institutions, comportements – par lesquelles ou à travers lesquelles les gens effectivement voient le monde et se voient eux-mêmes. On aura compris également que ce système de significations ne peut être raisonnablement saisi dans tous ses aspects. Dans la plupart des cas, ce sont les principaux éléments de ce système, les principales relations qui existent entre eux qui feront l'objet de l'étude, et celle-ci en donnera finalement une image approximative (Gay, 1986, p. 169). W. C. Smith (1962) illustre très bien cette observation dans un de ses commentaires sur l'Islam :

---

* La liste complète des différentes opérations cognitives caractérisant la compréhension interculturelle est fournie dans le tableau présenté en annexe.

> La réalité de l'Islam est une foi vivante et personnelle [...] Cette réalité [...] est spécifique et nous devons essayer de la décrire, tout en nous souvenant que dans cette entreprise nous ne pourrons faire autrement que d'omettre de nombreuses nuances, de nombreuses exceptions, de nombreuses subtilités. L'Islam *condensé* auquel nous pourrions avoir l'espoir de parvenir est dans le meilleur des cas une ***abstraction généralisée et l'aspect formel d'une entité impersonnelle*** qui se rapprocheront d'autant plus de la nature interne de la religion qu'ils seront déduits non des formes extérieures mais du sens que ces formes extérieures prennent aux yeux des croyants (p. 25). (L'italique est de nous.)

Dans ce passage, W. C. Smith présente en fait la dimension peut-être la plus importante de la compréhension à visée auto-interprétative sur laquelle la plupart des anthropologues sont d'accord: la recherche d'une compréhension adéquate en tentant de voir les choses du point de vue de l'autre. Mais que signifie « voir les choses du point de vue de l'autre »?

Selon l'anthropologue Clifford Geertz (1986), il ne s'agit pas, contrairement à une idée encore très répandue, d'accéder à une forme d'intimité psychologique avec l'autre ou de s'imaginer « dans la peau de l'autre ». Geertz soutient au contraire que si un observateur veut *comprendre et faire comprendre* le système de significations de l'autre et non simplement le reproduire, il doit se le représenter selon ses propres manières de s'exprimer. Pour expliquer ce paradoxe, Geertz établit d'abord une distinction – qu'il emprunte au psychanalyste Heinz Kohut – entre concepts « proches de l'expérience » et concepts « éloignés de l'expérience ».

> Un concept proche de l'expérience est, en gros, un concept dont quelqu'un – un patient, un sujet, dans notre cas un informateur – pourrait lui-même naturellement et sans effort se servir pour définir ce que lui ou ses compagnons voient, pensent, imaginent, et ainsi de suite, et qu'il comprendrait facilement quand ce concept serait appliqué par d'autres de la même façon. Un concept éloigné de l'expérience est celui que les spécialistes d'une sorte ou d'une autre – un analyste, un expérimentateur, un ethnographe, un prêtre même ou un idéologue – emploient pour présenter leur objectif scientifique, philosophique ou pratique. « L'amour » est un concept proche de l'expérience, la « cathexis de l'objet » en est un éloigné de l'expérience (p. 73).

Après avoir noté au passage que cette distinction est moins une opposition polaire qu'une question de degré (« ‹la crainte› est

plus proche de l'expérience que la ‹phobie› et ‹la phobie› plus proche de l'expérience que l'‹ego dissyntonique› »), l'auteur met surtout l'accent sur l'importance d'*utiliser les deux types de concept* dans la démarche de compréhension.

> Se limiter aux concepts proches de l'expérience laisse un ethnographe barbotant dans l'immédiat aussi bien qu'empêtré dans le dialecte; se limiter aux concepts éloignés le laisse échoué dans l'abstraction et étouffé dans le jargon (p. 73).

C'est le recours simultané aux concepts proches et éloignés de l'expérience qui permet, selon Geertz, d'élaborer une interprétation de la façon dont un peuple vit « qui ne soit ni emprisonnée dans leur horizon mental [...] ni systématiquement sourde aux tonalités distinctes de leur existence » (p. 74). En fin de compte, pour cet auteur, présenter la compréhension empathique de cette façon réduit considérablement le mystère de ce que veut dire « voir les choses du point de vue de l'autre ». Comme il le dit lui-même:

> Saisir des concepts qui, pour un autre peuple, relèvent de l'expérience proche, et le faire assez bien pour les placer dans un rapport éclairant avec des concepts éloignés de l'expérience que les théoriciens ont fabriqués pour capturer les traits généraux de la vie sociale, est clairement une tâche au moins aussi délicate, si elle est un peu moins magique, que de se mettre dans la peau de quelqu'un d'autre. L'astuce n'est pas d'entrer en quelque interne correspondance d'esprit avec vos informateurs. Préférant, comme le reste d'entre nous, appeler leurs âmes leur bien propre, ils ne vont pas de toute façon montrer trop d'enthousiasme pour un tel effort. L'astuce est d'arriver à comprendre ce que diable ils pensent être en train de faire (p. 74).

À la lumière de ces considérations sur la manière de se représenter le système de significations de l'autre, on peut décrire en ces termes l'opération cognitive correspondante: *chercher à reconstruire ces significations en utilisant à la fois les concepts proches de l'expérience des membres de la société étudiée et les concepts éloignés de l'expérience utilisés dans les sciences humaines*.

Mais la compréhension à visée auto-interprétative est-elle possible? N'aboutit-on pas en fait à une interprétation des choses toujours différente de celle des membres de la société étudiée, à une hétéro-interprétation?

Pour clarifier ce point, il convient, je pense, de distinguer l'hétéro-interprétation de *l'hétéro-conceptualisation*. Le fait d'introduire dans sa reconstruction du système de significations de l'autre des concepts éloignés de l'expérience est assurément une procédure d'hétéro-conceptualisation, au sens où l'on adopte des concepts qui ne font pas partie du système de significations. Mais cela ne constitue pas forcément une hétéro-interprétation *si* le sens visé correspond *en substance* à celui que les membres de la société étudiée adoptent et dans lequel ils se reconnaissent.

La véritable hétéro-interprétation ne tient pas en définitive au choix des concepts, mais au rapport explicatif qui est visé dans l'interprétation. Si, par exemple, on établit un rapport entre la façon de prier d'un groupe religieux et les conditions socio-économiques des membres de ce groupe, il se peut fort bien que le terme « conditions socio-économiques » et peut-être même le terme « prier » ne soient pas significatifs pour ce groupe, en d'autres mots qu'ils renvoient à des concepts éloignés de l'expérience. Mais à supposer que l'on parvienne à traduire ces concepts en des concepts plus proches de l'expérience, assez proches en tout cas pour que les membres du groupe saisissent en substance le rapport établi ou le sens visé dans l'interprétation, celle-ci, malgré tout, demeurera très probablement pour eux une hétéro-interprétation, car ils ne s'y reconnaîtront pas. « Vous n'avez rien compris, diront-ils, c'est le Grand Esprit (et Lui seulement), qui nous fait parler ainsi. »

Il est donc possible d'imaginer une stratégie de compréhension qui soit vraiment à visée auto-interprétative même si elle incorpore une procédure d'hétéro-conceptualisation. Mais pour que cette compréhension n'aboutisse pas essentiellement à une hétéro-interprétation, il importe de *chercher à élaborer des interprétations de l'univers de significations propre à une société donnée, de manière qu'elles soient acceptables, du moins dans leurs grandes lignes, pour les membres de cette société*. On ne saurait trop insister sur l'importance de cette opération cognitive lorsqu'on se situe dans le cadre de la compréhension à visée auto-interprétative.

Mis à part les efforts et la subtilité que demande la « navigation » judicieuse entre les concepts proches de l'expérience et les concepts éloignés de l'expérience dans la reconstruction des significations de l'autre, un des principaux obstacles à la compréhension d'un système de significations est l'idée trop « totaliste » et

trop rigide qu'on s'en fait ; c'est comme si tous les membres d'une société participaient à un ensemble commun et fini de croyances qu'ils intériorisaient fidèlement par voie de socialisation. Cette idée propre au culturalisme et répandue à la suite des études effectuées sur certaines sociétés dites « simples » demande aujourd'hui à être nuancée. En ce qui concerne les grandes sociétés complexes (qui comptent pour bon nombre de cas, sinon la majorité), on doit d'abord reconnaître l'existence de sous-cultures locales et de sous-cultures correspondant à des groupes sociaux particuliers. L'idée de sous-culture de classe est classique à cet égard (Boudon et Bourricaud, 1982, p. 135). Par conséquent – et ceci nous conduit à la définition d'une autre opération cognitive –, si l'on cherche à comprendre les significations d'une société les unes par rapport aux autres en tant que système, encore faut-il tenter de *déterminer dans l'ensemble des sous-cultures de la société globale la sous-culture à laquelle se rattachent les significations étudiées*.

Cependant, les choses se compliquent sensiblement lorsqu'on prend conscience que les membres d'une société ne sont pas enfermés, comme dans des cases, dans leur culture ou leur sous-culture. Les processus de socialisation par lesquels les individus s'intègrent progressivement à une collectivité ne sont pas des programmes qui viennent régler mécaniquement les manières de penser et d'agir. Il y aurait donc lieu de préciser, comme le font P. Berger et T. Luckman, que la socialisation primaire – celle qui correspond à l'époque de l'enfance – est partiellement remise en cause par la socialisation secondaire à laquelle l'adulte est exposé tout au long de sa vie (Boudon et Borricaud, 1982, p. 487-488).

Sur le plan macro-sociologique, cette remise en cause, cette prise de distance par rapport à la culture reçue est la caractéristique principale de ce que Jean-Jacques Simard appelle la « révolution pluraliste ». Certes, cette révolution pluraliste a pris naissance en Occident, mais l'« esprit » de la « culture ébréchée »[3] qui en résulte, où bon nombre de significations ne vont plus de soi, ne sont plus éprouvées comme des nécessités, marquent à des *degrés divers*, mais de plus en plus, semble-t-il, les différentes sociétés humaines. Au niveau individuel, apparaît alors une certaine « marge de manoeuvre »[4] dans la construction de l'identité. Les références culturelles se multiplient : « Circulant toute sa vie à travers divers sous-groupes et sous-cultures, il [l'individu] y effectue sa manipulation propre lui permettant d'acquérir ce que W. H. Goodenough appelle son ‹pool culturel› (Camilleri).

On peut donc formuler de la manière suivante cette dernière opération qui prend place dans le cadre de la compréhension à visée auto-interprétative: *reconnaître le caractère dynamique et multiple des appartenances culturelles.*

LA COMPRÉHENSION HÉTÉRO-INTERPRÉTATIVE SCIENTIFIQUE ET HISTORIQUE

La stratégie de compréhension à visée auto-interprétative se traduit, comme on l'a vu, par une exploration empathique de l'univers de significations des membres d'une société. Une exploration qui nous apprend également quelque chose sur les pratiques, entendons les pratiques telles que ceux qui y sont concernés les perçoivent, les expliquent ou les justifient. Mais – on est en droit de se le demander – existe-t-il vraiment, et dans tous les cas, une correspondance entre ce que les membres d'une société font et ce qu'ils disent qu'ils font? Leurs explications sont-elles les seules qu'on puisse envisager? Existe-t-il une compréhension des membres d'une société et de leurs actions qui serait différente de celle qu'ils ont d'eux-mêmes?

De nombreux auteurs et observateurs ont souligné la possibilité, sinon la nécessité de prendre des distances par rapport aux auto-interprétations et de concevoir d'autres interprétations et explications. Cependant, si l'on adopte ce point de vue, on peut aboutir à toutes sortes d'hétéro-interprétations, à commencer par celle de l'individu qui exprime sa façon bien personnelle d'interpréter une autre « culture ».

Le type de compréhension hétéro-interprétative dont il sera question dans ces pages comporte, contrairement à d'autres[5], une procédure de vérification. Certes, la compréhension à visée auto-interprétative connaît une telle procédure, mais ce sont précisément les « auto-interprètes »[6] qui en garantissent la validité. La procédure de vérification à laquelle je fais référence ici s'effectue par ce qui, en principe, est partagé par tous les représentants de la communauté scientifique, quelle que soit la société à laquelle ils appartiennent: la critique rationnelle. Non pas que les auto-interprètes soient incapables de critique rationnelle, mais ils ne peuvent en définitive l'appliquer aux significations qui les font vivre. D'ailleurs, chacun de nous, je crois, a fait cette expérience de sentir que certaines valeurs sont trop nécessaires à son activité

vitale pour courir le risque de les analyser rationnellement. « Car c'est un risque, comme le fait remarquer le sociologue Maxime Rodinson (1972). Les esprits exclusivement idéologiques et politiques le savent bien (ou plutôt le sentent bien), qui se méfient des théoriciens, fussent-ils de leur bord » (p. 10).

La question se ramène donc, pour le moment du moins, à caractériser *l'analyse scientifique* de certaines manifestations culturelles en tant que mode de compréhension (au sens large). Mais c'est là que les choses se complexifient singulièrement, car traiter de cette question c'est entrer de plain-pied dans le domaine de l'épistémologie des sciences humaines.

En premier lieu, les analyses scientifiques se donnent des *objets bien définis*. Selon Prigogine et Stengers (1979), c'est ce principe de choix de ce qui paraît intéressant et de ce qui peut être négligé qui est au cœur de la différence entre l'analyse scientifique et la discussion philosophique:

> Alors que chaque théorie scientifique *sélectionne et abstrait* dans la complexité du monde un ensemble particulier de relations, la philosophie ne peut, quant à elle, privilégier aucune région de l'expérience, elle doit construire, par une expérimentation de l'imagination, une cohérence qui fasse place à toutes les dimensions de l'expérience, qu'elles relèvent de la physique, de la physiologie, de la psychologie, de la biologie, de l'éthique, de l'esthétique, etc. (p. 158). (L'italique est de nous.)

À ce titre, il est hasardeux d'envisager une analyse scientifique de la « culture » en général, des « valeurs », sans spécifier lesquelles, ou de la « relation » entre la culture et la société. Il est donc très important – et ceci est une des opérations cognitives de la compréhension hétéro-interprétative – *de bien circonscrire l'objet d'étude et de définir avec précision les données dont on recherche l'explication*. C'est ce qui constitue pour ainsi dire la force et la faiblesse de l'analyse scientifique. Kant le soulignait déjà dans ses *Prolégomènes*: « Si la science n'a pas de frontières (Grenzen), elle n'est possible qu'à condition de reconnaître ses limites (Schranken). »

Comme l'indique la formulation de l'opération cognitive précédente, le but de l'analyse scientifique est *d'expliquer*, c'est-à-dire de répondre à des questions *clairement formulées* sur le

pourquoi et le comment de phénomènes préalablement définis. La manière de produire cette explication, cependant, peut varier. Elle ne sera pas la même, par exemple, dans les cadres d'une sociologie marxiste et d'une sociologie weberienne, bien qu'il ne soit pas défendu de s'inspirer de ces deux approches. Selon Raymond Aron (1983), « les meilleurs des sociologues [...] utilisent simultanément Marx et Weber, l'un et l'autre épurés des passions politiques, qui dissimulent leur complémentarité scientifique » (p. 1047).

Toutefois, en dépit des différences dans la manière de produire une explication, celle-ci vise généralement, sinon toujours à expliciter les rapports d'influence entre des « variables », pour prendre un terme usuel en science. Ainsi, dans le cadre de la compréhension hétéro-interprétative, l'opération cognitive correspondante pourrait se formuler comme suit: ***expliciter les rapports d'influence entre une manifestation culturelle donnée et certains éléments du contexte dans lequel elle prend place***. Ce contexte pouvant être socio-économique, politique, géophysique, et saisi dans sa dimension diachronique en tant que contexte historique.

Il ne convient pas ici de décider à l'avance dans quel sens agit le rapport d'influence entre une manifestation culturelle et certains éléments du contexte, en d'autres mots, ce qui sera traité comme variables dépendantes et variables indépendantes. Cela dépend dans chaque cas des phénomènes qui font l'objet de l'analyse. À la limite, on pourra mettre en lumière des rapports d'influence réciproques, mais il ne saurait être question dans le cadre d'une analyse scientifique de suggérer vaguement que tout agit sur tout dans le même ordre d'importance. Comme le souligne l'anthropologue Marvin Harris (1982):

> La mutation d'une société ressemble plus au tissage d'une toile qu'à la construction d'une chaîne. D'innombrables causes s'entrecroisent comme autant de fils pour former des motifs qui, tout en étant étroitement imbriqués les uns dans les autres, ont toutefois chacun leurs rôles à jouer. Ceci ne veut pas dire que tous les fils sont de même dimension ou qu'ils supportent un poids égal; ceci ne veut pas dire non plus que le tissu est dépourvu de centre ou de cadre général (p. 13).

Ceci nous amène à traiter d'une autre caractéristique fondamentale de l'analyse scientifique l'utilisation (ou la construction) d'un ***schéma d'intelligibilité***. Les développements précédents le suggèrent suffisamment: le problème principal auquel se heurte

toute personne qui cherche des explications aux phénomènes n'est pas un manque d'informations disponibles, mais un surcroît. On aura beau définir les données dont on recherche l'explication, mais comment finalement s'orienter dans la multiplicité des facteurs qui pourraient être pris en considération et des rapports possibles entre les variables? La « solution » à ce problème dans le cadre de l'analyse scientifique a toujours été le recours à une *théorie*.

Sans entrer dans les détails, disons simplement qu'une théorie, au sens strict du terme, est constituée d'un système de propositions énonçant des relations entre des variables ainsi que des assertions factuelles précisant la valeur et la signification de ces variables, système d'où on peut déduire des conclusions ou conséquences (explication par la méthode hypothético-déductive) dont il s'agit de vérifier empiriquement la validité. Cette définition n'est certes pas nouvelle, mais elle nous permet de remarquer que bon nombre de « théories » en sciences sociales ne sont pas tout à fait de cet ordre. Ce sont des systèmes d'énoncés d'où on ne peut tirer aucune conclusion *empirique*. Raymond Boudon, à la suite du sociologue Georg Simmel, suggère d'utiliser l'expression de « théorie formelle » pour désigner cette catégorie de théories fondamentales dans les sciences sociales. Par exemple, la théorie de M. Olson sur la « logique de l'action collective » est de ce type. L'argument principal d'Olson est le suivant:

> Même si les membres d'un groupe latent ont intérêt à agir en vue d'obtenir un bien collectif, c'est-à-dire un bien qui profiterait à tous s'il était produit, ceux-ci sont incités à ne rien faire, d'une part parce que la contribution marginale de chacun est faible, d'autre part, parce que chacun profiterait du bien, et peut être tenté de laisser les autres agir à sa place (Boudon, 1984, p. 214).

La théorie d'Olson est « formelle » au sens où elle porte sur une situation délibérément idéalisée dont on voit assez facilement qu'elle a peu de chances de se rencontrer à l'état pur dans la réalité. Elle représente plutôt une sorte de cadre qui a besoin d'être précisé à partir du moment où on se propose de l'utiliser pour rendre compte d'observations réelles.

En d'autres mots, les théories formelles sont constituées par des systèmes d'énoncés portant, non sur la réalité elle-même,

> mais sur des *principes* qu'elles suggèrent à l'analyste d'observer si celui-ci veut rendre compte de certaines classes de phénomènes

> [...] Ainsi, Olson suggère à l'analyste de s'interroger sur les coûts et les bénéfices pour un individu de la participation à l'action collective. Pour fixer les idées, on peut dire que sa « logique de l'action collective » est à la fois *formelle* et *métathéorique*: elle indique des points qu'une *théorie* visant à expliquer un phénomène de mobilisation ou d'organisation collective a avantage à considérer, quelles que soient les particularités de ce phénomène (Boudon, 1984, p. 215).

La définition de la stratégie de compréhension hétéro-interprétative s'enrichit donc d'une autre opération cognitive fondamentale qui pourrait s'énoncer comme suit: *utiliser ou construire un système de propositions hypothétiques énonçant des relations entre certaines variables de manière que ce système fournisse des points de repère (schéma d'intelligibilité) pour guider l'analyse.*

C'est le recours systématique à cette opération de formalisation qui distingue, je crois, l'explication scientifique de l'explication en histoire. Cette dernière n'intègre pas habituellement de cadres théoriques dans son « déroulement linéaire », tout au moins de cadres théoriques clairement énoncés. L'explication historique suit généralement le « paradigme de l'induction du singulier au singulier » (Boudon, 1979, p. 57), alors que l'explication scientifique adopte plutôt celui de la déduction du général au singulier, en ce sens que l'objectif de l'analyse scientifique « [...] est rarement de rendre compte de son objet dans sa singularité, mais de l'interpréter comme la réalisation singulière de structures plus générales » (Boudon et Bourricaud, 1982, p. 267).

Toutefois, la stratégie de compréhension hétéro-interprétative n'exclut pas l'explication historique. Celle-ci en fait partie prenante, parce qu'elle se fonde sur une analyse critique dont les résultats sont vérifiables rationnellement et se distinguent de l'image socialement élaborée et transmise de l'histoire. Il convient donc de parler d'une stratégie de « compréhension hétéro-interprétative scientifique et historique ».

Enfin, venons-en à la dernière opération cognitive de cette stratégie, opération qui consiste à *contrôler rationnellement la validité de l'explication proposée en tentant de vérifier sa concordance avec des données d'observation.* « C'est l'étape, selon le mot de Karl Popper (1978), au cours de laquelle nos mythes explicatifs s'ouvrent à la critique consciente et conséquente... » (p. 96). Cette étape n'est cependant possible que si la question à l'origine de

l'analyse est posée clairement et porte sur un ensemble bien défini de données. Ce ne peut être par conséquent une de ces questions « ultimes » qui sont de nature telle, comme l'a montré Kant, « qu'on peut leur donner des réponses contradictoires et défendre chacune de ces réponses par une *argumentation* apparemment irréfutable » (Boudon, 1984, p. 136; l'italique est de nous). Il faut donc souligner que, dans le cadre de la compréhension hétéro-interprétative scientifique et historique, les questions posées qui président à l'analyse doivent être susceptibles de recevoir des réponses dont la validité est contrôlable, et que ce contrôle s'effectue non pas par le biais d'argumentations, mais par voie de *vérification* avec des données d'observation.

LA RELATIVISATION CRITIQUE

Ce titre pourrait être trompeur, comme s'il n'avait pas été question jusqu'ici de relativisation. En fait, la compréhension hétéro-interprétative scientifique et historique constitue souvent une forme de relativisation critique. Chaque fois qu'un observateur construit une explication qui diffère en certains points de l'explication adoptée par les membres d'une société (ou par certains d'entre eux), il relativise *le* point de vue de ces derniers, précisément en le faisant apparaître comme *un* point de vue parmi d'autres possibles et plausibles. Relativiser, c'est donc essentiellement mettre en relation ou, comme le définit le dictionnaire *Robert*, « considérer par rapport à quelque chose d'analogue, de comparable, ou à un ensemble ».

Mais la relativisation critique dont il sera question dans la définition de cette troisième stratégie cognitive ne porte pas sur le point de vue de l'observé, mais sur celui de *l'observateur*. Renversement de perspective indispensable parce que cette forme de relativisation critique est nécessaire, on le verra, à une compréhension interculturelle qui soit non dogmatique et la plus adéquate possible. Toutefois, soulignons-le immédiatement et avec force, la relativisation critique du point de vue de l'observateur n'a rien à voir avec cette forme regrettable d'« anti-ethnocentrisme » dénoncée par Pascal Bruckner (1983) et qui consiste à dénigrer systématiquement les valeurs et les pratiques pouvant être qualifiées d'occidentales. La relativisation critique n'est pas une attaque de quoi que ce soit; elle n'est pas non plus une doctrine (c'est

d'ailleurs pourquoi je parle de relativisation et non de relativisme); elle constitue plutôt une mise en garde méthodologique pour une meilleure compréhension et, comme pour les stratégies cognitives précédentes, un ensemble d'opérations cognitives qui fait partie intégrante de la compréhension interculturelle.

Mais s'il est possible d'entendre le concept de relativisation critique dans un sens cognitif, on ne peut en revanche éviter d'aborder l'aspect « affectif » de la question. Tôt ou tard, l'observateur est confronté dans son étude d'une société étrangère au « problème des valeurs »: valeurs de la société étrangère qui peuvent heurter sa sensibilité ou son propre attachement à des valeurs différentes. Il faudra donc définir, en plus des opérations cognitives, des attitudes dont l'adoption est en quelque sorte concomitante à la mise en œuvre de la relativisation critique et, de façon plus générale, de la compréhension interculturelle. Et même si ces attitudes ne sont pas sans lien avec la cognition, elles comportent une importante dimension « affective » et ne peuvent par conséquent faire partie comme telles de la définition de la stratégie *cognitive* de la relativisation critique.

La première de ces attitudes, la plus fondamentale, pourrait être appelée, pour reprendre une expression du sociologue Peter Berger (1978), le « respect cognitif ». Le respect cognitif signifie « que l'on considère avec le plus grand sérieux la manière dont les autres définissent la réalité » (p. 151), y compris dans sa dimension normative. « Ce qui ne signifie pas, ajoute l'auteur, que l'on ne fasse aucune distinction morale entre ces définitions » ou (pour prendre un exemple extrême) « que l'on accorde le même poids moral aux définitions des cannibales et aux définitions de ceux qui proscrivent le cannibalisme ». Adopter le respect cognitif « ne veut pas dire choisir, mais *accepter en tant que faits les choix des autres* » (p. 151; l'italique est de nous). En d'autres mots, adopter le respect cognitif c'est accepter de considérer de prime abord les manifestations culturelles étrangères comme des *faits significatifs*, tout au moins pour ceux qui sont concernés (ce qui n'équivaut pas, rappelons-le, à accepter leur bien-fondé moral), sans quoi ces manifestations culturelles deviennent, au premier coup d'œil, objets de jugements lapidaires ou sont transformées en aberrations ou en bizarreries qui ne présentent aucun intérêt. Sans une attitude de respect cognitif, il n'y a donc aucune relativisation possible, pas plus d'ailleurs que de compréhension.

La seconde attitude à adopter pourrait s'appeler, en s'inspirant d'un thème cher à Max Weber, le « détachement temporaire des valeurs ». Cette attitude signifie en gros que l'on accepte de réduire temporairement au silence ses valeurs au nom de la compréhension et que l'on essaie de comprendre, même si cette compréhension va à l'encontre de ses attentes. Sans cette attitude, il y a un grand risque que la condamnation en bloc (moins souvent l'approbation) se substitue à tout effort de compréhension.

Dans certains cas, le détachement temporaire des valeurs peut être très difficile à adopter et l'idée même de son adoption peut soulever énormément de réticences. Après tout, les valeurs ne sont certainement pas perçues et ressenties par les individus comme des préférences arbitraires ou bien des goûts. Mais ces difficultés ne sont pas insurmontables, surtout si l'on clarifie un certain nombre de points.

D'abord, rappelons-le encore une fois, il s'agit d'un détachement *temporaire,* le temps que dure l'étude. Ensuite, le détachement temporaire des valeurs est un *idéal de compréhension théorique*. Comme le fait remarquer Peter Berger (1978):

> Il n'implique pas (et Weber n'en a jamais eu l'intention) que le théoricien des sciences sociales qui aspire à cet idéal soit lui-même détaché des valeurs, qu'il ignore les valeurs en jeu dans la situation qu'il étudie, ou qu'il pense que l'on peut s'engager dans des politiques sans conséquences sur le plan des valeurs [...] ce qui est le propre du « détachement des valeurs », c'est une attitude théorique; mais ce ne peut être l'action. On peut aspirer à une science détachée des valeurs; une politique détachée des valeurs est une absurdité (p. 152).

On comprendra par conséquent que le détachement temporaire des valeurs, dans le cadre de la relativisation critique, est tout à fait compatible avec « un indéfectible engagement à certaines valeurs et avec une intense activité dictée par cet engagement » (p. 152).

* * *

Après avoir vu les attitudes dont l'adoption est concomitante à la mise en œuvre de la stratégie de relativisation critique, passons à la définition des opérations cognitives qui caractérisent cette stratégie. Elles sont au nombre de trois. La première est une

relativisation qui s'effectue selon un mode analogique et les deux autres une relativisation selon un mode contextuel.

La relativisation critique selon le mode analogique

C'est la plus simple à saisir dans son principe, mais cette simplicité ne doit pas nous cacher que cette relativisation gagne beaucoup à être effectuée de façon rigoureuse. Comme son nom l'indique, la « relativisation analogique » consiste essentiellement à considérer des pratiques ou des croyances en vigueur dans sa société comme étant analogues, *sous certains aspects,* à celles d'une société étrangère. Ce rapport analogique n'est souvent pas évident et il faut bien reconnaître que sa portée ou sa validité est parfois très limitée, mais il permet tout de même à la personne qui cherche à comprendre une société étrangère d'avoir une compréhension renouvellée de *sa propre société* en la regardant pour ainsi dire à travers une autre.

La relativisation analogique peut nous faire découvrir, par exemple, le caractère « incantatoire » de l'utilisation du langage scientifique par un locuteur ne connaissant pas vraiment le sens et la portée réels de ce langage, et plus préoccupé de faire croire qu'il comprend que de comprendre, pratique, me semble-t-il, assez répandue dans notre société.

Gilbert Rist effectue une relativisation analogique lorsqu'il considère les activités fébriles qui entourent nos projets de « développement » comme semblables aux efforts de l'Inquisition pour extirper le mal ou aux pratiques apparemment aléatoires du peuple Azandé. « Les unes comme les autres ne tirent-elles pas leur efficacité de la croyance qu'on leur accorde et que les échecs répétés ne parviennent pas à entamer? » En somme, la relativisation analogique fait perdre – au moins partiellement – à la croyance ou à la pratique sur laquelle elle s'effectue le caractère de singularité ou d'originalité absolue qu'on lui attribue habituellement.

En plus de renouveler la compréhension qu'un observateur peut avoir de sa société, la relativisation analogique a souvent pour fonction de le garder de porter sur la société étrangère un jugement trop sévère ou trop peu nuancé, précisément parce qu'il découvre que des aspects de sa propre société présentent des

similitudes avec les aspects apparemment « étranges » de la société « étrangère » qui, du même coup, le devient un peu moins.

On peut donc décrire de la manière suivante l'opération cognitive de la relativisation critique qui s'effectue selon le mode analogique (opération dont les fonctions débordent cependant le domaine cognitif): *identifier dans sa propre société des aspects qui sont comparables, à certains égards, à des aspects (qui peuvent apparaître étranges) de la société étudiée.*

La relativisation critique selon le mode contextuel

La compréhension interculturelle est toujours en fin de compte une compréhension effectuée par un individu, un individu situé dans une société particulière qui a contribué à façonner les « formes de la sensibilité » et les « catégories de l'entendement » (pour prendre des concepts kantiens) par lesquelles il appréhende le réel. Or, aujourd'hui nous le savons, ces formes et ces catégories ne sont pas nécessairement toutes les mêmes chez les membres des différentes sociétés. Il y a donc toujours l'éventualité, pour un observateur, de *transposer* dans des mondes culturels différents les aspects de sa vision du monde qui dépendent de sa société ou de son contexte particulier, et ainsi d'avoir une compréhension déformée des sociétés étrangères. On qualifie plus communément ce phénomène « d'ethnocentrisme cognitif ».

Il n'existe pas de remède miracle à cette aporie de la compréhension interculturelle, car on ne peut en définitive s'abstraire complètement de sa vision du monde, de l'influence de sa culture, et parvenir à une compréhension parfaitement adéquate des sociétés étrangères. Mais, comme l'affirme Roy Preiswerk (1975), « il n'est pas inopportun de faire quelques timides efforts pour éliminer les pires déformations » (p. 58-59).

C'est là précisément un des buts de la « relativisation contextuelle ». Celle-ci consiste, en gros, à considérer les aspects de sa vision du monde et ses façons de comprendre par rapport à un ensemble ou un contexte plus vaste. Ce rapport faisant apparaître cette vision du monde et cette compréhension comme situées, spécifiques ou relatives à un contexte donné et comme modalités particulières de la pensée et de l'action humaines, donc comme non généralisables universellement.

Plus souvent qu'autrement, la relativisation contextuelle s'accomplit d'abord à un niveau très général lorsqu'on reconnaît que sa propre vision du monde ou sa culture en est une parmi d'autres. Elle se précise lorsqu'on essaye d'identifier les idées générales ou les connaissances diffuses dont on s'inspire inconsciemment, puis après avoir pris conscience de ces idées, à porter sur elles un regard critique. Ce qui veut dire qu'on examine ces idées en fonction de leur origine socio-culturelle tout en saisissant bien les différences par rapport aux idées rattachées à une autre vision du monde et relatives à un autre milieu. En d'autres mots, il s'agit d'examiner certains éléments de sa vision du monde – ceux précisément qui paraissent les plus susceptibles de fausser la compréhension de la société étudiée – par rapport à un double contexte: le contexte historique et social qui a contribué à former cette vision du monde et le « contexte » que représente la vision du monde étrangère qui fait l'objet de l'étude. D'où la formulation suivante retenue pour définir cette opération cognitive tout à fait centrale dans la stratégie de relativisation critique: *identifier et caractériser les éléments de sa vision du monde susceptibles de fausser sa compréhension de la société étudiée en situant ces éléments par rapport au contexte historique et social dans lequel ils s'insèrent et par rapport à la vision du monde des membres de la société étudiée.*

On voit mieux dès lors le rôle joué par cette opération cognitive dans l'adoption de l'attitude dite de « détachement temporaire des valeurs ». En effet, pour se détacher des valeurs, encore faut-il être conscient que ce sont des valeurs particulières, que les pratiques et les attitudes que l'on estime ne vont pas de soi; bref, il faut les *objectiver*. Et c'est ce que vise, entre autres choses, l'opération cognitive définie précédemment en identifiant certains éléments de la vision du monde de l'observateur.

Mais la relativisation critique selon le mode contextuel ne se limite pas à l'identification d'éléments de vision du monde susceptibles de déformer la compréhension d'une société étrangère. Dans une application très particulière, cette relativisation s'exerce sur les opérations mêmes de la compréhension interculturelle. Il s'agit en quelque sorte d'une critique au second degré: l'observateur-sujet qui cherche à comprendre d'une manière critique une société étrangère prend du recul pour s'observer comme individu-objet qui met en œuvre sa compréhension dans certaines conditions et sous l'impulsion et l'orientation de certaines motivations et valeurs.

Il n'y a plus guère de doute aujourd'hui sur la pertinence d'une telle démarche. Les opérations de la compréhension interculturelle, même si elles se veulent rigoureuses, ne s'accomplissent tout de même pas dans le vide. Par exemple, pour reprendre une idée sur laquelle J. Habermas a beaucoup insisté, les passions et les intérêts peuvent jouer un rôle important dans la sélection des problèmes auxquels se consacre un analyste. Pèsent parfois sur celui-ci des « demandes » diffuses qui l'influencent non seulement dans le « choix » des questions posées, mais aussi dans la manière dont elles sont posées et le type d'explication avancée. Les idéologies en vigueur interviennent aussi dans la sélection des cadres généraux de référence à partir desquels il construit ses théories.

Par conséquent, pour éviter que les résultats de la compréhension interculturelle ne soient considérés comme des nouvelles révélations célestes qui forcent à tout prix le respect, il y a lieu de prévoir dans notre définition une opération cognitive traduisant une relativisation critique de second degré. Elle pourrait s'exprimer comme suit: *identifier les conditions historiques et sociales dans lesquelles s'insère la mise en œuvre des opérations cognitives de la compréhension interculturelle ainsi que les motivations et les valeurs qui sous-tendent l'adoption d'une telle procédure de compréhension*.

Toutefois, en dépit du caractère situé et relatif de la mise en œuvre des opérations de la compréhension interculturelle, il importe, je crois, de ne pas tomber dans ce que Paul Feyerabend appelle « l'anarchie épistémologique ». Même si la connaissance engendrée par la compréhension interculturelle est imparfaite – il n'y a pas, comme dit Pierre Bourdieu, d'immaculée conception! – ce n'est pas une raison pour être délibérément subjectif et partial (se jeter à l'eau pour éviter d'être mouillé par la pluie) ou pour considérer une compréhension obtenue par un travail rigoureux au même niveau que des opinions émises spontanément, des spéculations gratuites ou des hallucinations. On ne peut soutenir que tout est également vrai (ou faux) si l'on veut garder à la notion d'erreur un quelconque sens. En un mot, malgré toutes les apories de la compréhension interculturelle, je pense que la notion *d'objectivité* comme idéal à atteindre est encore significative, tant que la possibilité et les droits de la critique rationnelle sont préservés.

POUR UN FONDEMENT COGNITIF À L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE

Dans cet exposé qui avait pour but de présenter une définition de la compréhension interculturelle, nous avons dégagé les définitions de douze opérations cognitives réparties dans trois stratégies (voir le tableau en annexe). Cet ensemble d'opérations constitue ce qu'on pourrait appeler « un paradigme de la compréhension interculturelle » au sens où il indique d'une manière plutôt générale *comment* mener l'analyse lorsqu'on cherche à comprendre et à expliquer des aspects d'une société étrangère, et (ou) des aspects de sa propre société. On pourrait aussi parler de ce paradigme comme d'une carte géographique permettant à la personne qui veut se familiariser avec la compréhension des cultures de faire le point sur sa démarche. Évidemment une carte peut être plus ou moins détaillée. Reconnaît-on le tracé des grandes routes? Encore faut-il connaître les routes secondaires pour s'y rendre. La carte de la compréhension interculturelle dessinée ici aurait avantage à être plus détaillée. On gagnerait à fournir des exemples pour illustrer la mise en œuvre de chacune des opérations cognitives, puis à abstraire de ces exemples des « sous-opérations » qui rendraient plus claires à l'esprit les voies possibles à emprunter pour parvenir à une plus grande compréhension interculturelle.

Après un premier travail de « défrichage » accompli dans ces pages, il reste donc beaucoup à faire. Mais permettez-moi tout de même de faire entrevoir la pertinence de ce qui a déjà été fait, en ce qui concerne notamment la formation des personnes qui désirent relever le défi de l'éducation interculturelle.

La première chose que fait ressortir le paradigme de la compréhension interculturelle en rapport avec la formation des éducateurs est que précisément une formation est possible. En présentant une série d'opérations cognitives distinctes, le paradigme exprime au fond que le développement de la compréhension interculturelle ne dépend pas essentiellement d'une constitution psychique spéciale ou d'une sensibilité extraordinaire, mais de *l'apprentissage de certaines procédures de compréhension et d'analyse* (Geertz, 1986, p. 72-77). Cela ne rend pas les choses nécessairement plus faciles, mais en tout cas moins « mystérieuses ».

Le paradigme est également susceptible d'aider les éducateurs à se faire une idée à la fois un peu plus définie et plus large de l'éducation interculturelle que lorsqu'on confine celle-ci à produire des discours édifiants sur les richesses du pluralisme culturel ou à mettre de l'avant des méthodes pédagogiques spéciales destinées à une clientèle particulière : les enfants des minorités ethniques. Il devrait être clair à présent que c'est l'ensemble des élèves et des étudiants, qu'ils appartiennent à la majorité ou aux minorités, qui tirerait profit de l'apprentissage des stratégies cognitives de la compréhension interculturelle.

Malgré le fait que chacune de ces stratégies cognitives soit marquée, à des degrés divers, par un même esprit de rationalité critique, l'ensemble s'ouvre sur une multidimensionnalité. En effet, l'utilisation de ces stratégies permet aux éducateurs et à leurs élèves de faire l'expérience d'approches différentes et de ne pas être prisonniers d'une approche en particulier. Comme le faisait remarquer le professeur Carmel Camilleri lors du colloque, cette multiplication de points de vue fait accéder à des niveaux d'interprétation moins subjectifs et représente donc, je crois, un levier pertinent pour aller au-delà des stéréotypes et des préjugés sur les cultures.

On avait posé au départ le problème d'une conception de la compréhension interculturelle dont l'application saurait éviter les travers d'un certain interculturalisme et qui serait même profitable, au moins non préjudiciable, à une prise en compte de la relation interculturelle dans la classe.

La définition de la compréhension interculturelle développée dans ces pages me paraît apporter un apport significatif à la solution de ce problème. L'idéalisation des cultures a peu de chance de fleurir dans le cadre de la compréhension hétéro-interprétative, surtout quand celle-ci prend la forme de l'analyse scientifique qui a une forte propension depuis quelques siècles à produire des interprétations qui n'ont généralement rien de romantique. De plus, les opérations 1 et 7 du paradigme où l'on prend en considération l'ensemble du système de significations et le contexte dans lequel prennent place les manifestations culturelles étudiées viennent contrer la tendance à adopter une approche « isolationniste » des faits culturels et à se concentrer exclusivement sur certains d'entre eux, habituellement ceux qui paraissent les plus exotiques. Les opérations 4 et 5, quant à elles, font prendre

conscience que les sociétés comportent généralement plusieurs sous-cultures et que les individus circulent de l'une à l'autre ou sont exposés à leur influence et ainsi donnent à leur identité culturelle un caractère à la fois multiple et dynamique.

La question de la prise en compte de la relation interculturelle dans la classe est toutefois beaucoup plus délicate. L'apport du paradigme de la compréhension interculturelle à ce chapitre est moins évident, mais je ne pense pas qu'il soit nul. Notons en premier lieu que les opérations cognitives du paradigme, qui ont été formulées en se référant à l'étude des sociétés étrangères, peuvent s'appliquer à la compréhension de ces « sociétés étrangères » que sont les communautés ethniques de notre société. Le paradigme est donc, en principe, susceptible de fournir à l'enseignant quelques indications sur les façons de mieux comprendre l'univers de pensée et les comportements des élèves issus de ces communautés. Il lui rappelle à tout le moins que l'univers de pensée de ces élèves est à comprendre en tant que système. Système de significations que les élèves partagent à la fois, et plus ou moins, avec leurs communautés ethniques respectives et la « culture scolaire » dont ils font l'expérience. Le système de significations des communautés ethniques, quant à lui, est évidemment à comprendre dans son contexte actuel et non comme une copie conforme de celui qui est en vigueur dans les pays d'origine.

La relativisation critique représente peut-être de tout le paradigme la stratégie cognitive la plus intéressante pour l'enseignant qui est en situation interculturelle dans la classe. Il n'est pas interdit de penser, en effet, que la connaissance et l'apprentissage de cette stratégie pourraient développer chez l'enseignant une disposition à porter un regard critique sur ses présupposés pédagogiques. Ce regard critique viserait moins à pulvériser ces présupposés qu'à les resituer et à faire une application peut-être plus nuancée de la pédagogie qui s'en inspire. Vraisemblablement, l'apprentissage de la relativisation critique devrait aussi développer chez l'enseignant une disposition à mieux détecter les manifestations d'ethnocentrisme cognitif, que celles-ci soient présentes dans le matériel didactique (livres scolaires, etc.) ou dans les propos tenus en classe.

Dans ce texte, j'ai proposé une définition de la compréhension interculturelle dans trois stratégies et douze opérations cognitives. Il n'y avait sûrement pas de nécessité, théorique ou histori-

que, d'aboutir à un tel cadre et à ces nombres (à forte connotation biblique!). Un lecteur pourrait peut-être ajouter une ou deux opérations cognitives ou en retrancher; ce qui n'est pas défendu en principe; ce qui ne doit pas être fait à la légère ou de façon arbitraire non plus. Le plus important, je crois, est de fournir des pistes précises pour s'orienter dans le domaine complexe de la compréhension interculturelle. Et si l'on veut que les opérations cognitives de la compréhension interculturelle fassent partie des *apprentissages fondamentaux* permettant de se donner une formation solide en éducation interculturelle, on aurait intérêt à les définir en s'appuyant sur des disciplines académiques qui ont fait leurs preuves et qui ont quelques racines historiques. C'est ce que j'ai essayé de faire. On pourrait au moins souhaiter en terminant que la formation en éducation interculturelle puisse développer chez les éducateurs autre chose que la capacité de s'adapter indéfiniment au dernier prêt-à-porter idéologique en ce domaine.

STRATÉGIES ET OPÉRATIONS COGNITIVES
DE LA COMPRÉHENSION INTERCULTURELLE

A. Une stratégie de *compréhension à visée auto-interprétative* où l'on cherche à comprendre de l'intérieur l'univers de significations des membres d'une société.

1. Chercher à comprendre les unes par rapport aux autres les différentes significations propres à une société donnée, comme faisant partie d'un système de significations produit par les membres de cette société.

2. Chercher à reconstruire ces significations en utilisant à la fois les concepts proches de l'expérience des membres de la société étudiée et les concepts éloignés de l'expérience utilisée dans les sciences humaines.

3. Chercher à élaborer des interprétations de l'univers de significations propre à une société donnée de manière qu'elles soient acceptables, du moins dans leurs grandes lignes, pour les membres de cette société.

4. Déterminer dans l'ensemble des sous-cultures de la société globale la sous-culture à laquelle se rattachent les significations étudiées.

5. Reconnaître le caractère dynamique et multiple des appartenances culturelles.

B. Une stratégie de ***compréhension hétéro-interprétative scientifique et historique*** où l'on analyse rationnellement certaines manifestations culturelles en adoptant le point de vue transculturel d'une discipline scientifique ou historique.

6. Bien circonscrire l'objet d'étude et définir avec précision les données dont on recherche l'explication.

7. Expliciter les rapports d'influence entre une manifestation culturelle donnée et certains éléments du contexte dans lequel elle prend place.

8. Utiliser ou construire un système de propositions hypothétiques énonçant des relations entre certaines variables de manière que ce système fournisse des points de repère (schéma d'intelligibilité) pour guider l'analyse.

9. Contrôler rationnellement la validité de l'explication proposée en tentant de vérifier sa concordance avec des données d'observation.

C. Une stratégie de ***relativisation critique*** où l'on considère sa vision du monde, ses façons de comprendre ou certaines pratiques de sa société, soit par rapport à quelque chose ***d'analogue*** dans une société étrangère, qui les fait voir comme des phénomènes ne pouvant prétendre à une originalité absolue, soit par rapport à un ***contexte*** plus vaste qui les fait apparaître comme singulières, non généralisables universellement.

10. Identifier dans sa propre société des aspects qui sont comparables, à certains égards, à des aspects (qui peuvent apparaître étranges) de la société étudiée.

11. Identifier et caractériser les éléments de sa vision du monde susceptibles de fausser sa compréhension de la société étudiée en situant ces éléments par rapport au contexte historique et social dans lequel ils s'insèrent et par rapport à la vision du monde des membres de la société étudiée.

12. Identifier les conditions historiques et sociales dans lesquelles s'insère la mise en œuvre des opérations cognitives de la compréhension interculturelle ainsi que les motivations et les valeurs qui sous-tendent l'adoption d'une telle procédure de compréhension.

NOTES

1. Dans le cadre d'une étude empirique (Lebeau, Ouellet, Boucher, 1985) menée auprès de spécialistes des questions interculturelles, (anthropologues, sociologues, personnes engagées dans le dialogue interculturel) nous avons constaté, outre la pertinence théorique du concept de compréhension interculturelle, l'impossibilité de mesurer complètement – par le biais d'une entrevue ou de toute méthode d'observation dont le temps d'enregistrement est assez limité – la mise en œuvre des opérations cognitives qui caractérisent la compréhension interculturelle. Ces opérations doivent pour la plupart s'effectuer sur une assez longue période de temps. Les enquêtes montrent que les personnes interviewées mettent plutôt en œuvre des « amorces » d'opérations cognitives. Ces amorces de mise en œuvre avec la connaissance et la valorisation des opérations cognitives représentent, selon nous, les conditions initiales à la réalisation optimale des stratégies de la compréhension interculturelle. Ces notions d'« amorces » et de « conditions initiales » nous ont amené à adopter le vocable de dispositions à la compréhension interculturelle (DCI) pour désigner la connaissance et la valorisation des opérations cognitives de la compréhension interculturelle et les applications possibles mais forcément partielles de ces opérations, dans le cadre d'une entrevue. Aussi, peut-on supposer qu'une personne peut avoir un niveau plus ou moins élevé de DCI selon qu'elle connaît, valorise et met partiellement en œuvre un *nombre plus ou moins grand* d'opérations cognitives de la compréhension interculturelle. Les DCI constituent donc une variable spécifique qu'il est possible de mesurer.
2. L'équipe de recherche était composée de Fernand Ouellet, directeur, et de trois assistants: Édouard-Charles Lebeau, Michèle Boucher, Michel Rainville. Pour une présentation des résultats de la recherche voir « Étude empirique de la compréhension interculturelle... », 1985. Copies disponibles au Centre de documentation en sciences humaines des religions, Faculté de théologie, Université de Sherbrooke, Québec.
3. Je suis d'accord avec la description que Jean-Jacques Simard fait de la culture ébréchée entendue, toutefois, comme idéal type. « Une épure généralisante, comme dit l'auteur, qui néglige systématiquement les variances, voire même les déviances par rapport au type que la réalité historique a engendré selon les temps et les espaces concrets [...] un cliché imaginaire qui fige le mouvement et la diversité du réel à des fins didactiques, pour faire ressortir des distinctions conceptuelles. » Mais à quoi, je me le demande, ces distinctions conceptuelles correspondent-elles? Outre le fait que je ne suis pas sûr que Max Weber serait d'accord avec la définition de l'idéal type donnée par Simard, je soupçonne celui-ci de vouloir préserver à tout prix, c'est-à-dire de forcer jusqu'à la caricature, son image de la culture ébréchée (la culture de qui?) en omettant certaines « variances » pour le moins importantes. Par exemple, affirmer, comme le fait Simard, que la « culture ébréchée fonctionne à l'auto-critique et à l'auto-conscience » alors que les Nord-Américains « bouffent » en moyenne six heures de télévision par jour (!), après tout, cela ne va pas de soi. C'est encore moins évident quand on pense que, selon les résultats d'une vaste enquête de l'Institut national pour la santé mentale aux États-Unis, la majorité

des adultes et des enfants apprennent largement de la télévision les façons de « régler » les problèmes spécifiques de leur vie (croyez-le ou non!). Qu'on ne me dise pas que c'est un détail. Mis à part le temps consacré au travail et à la satisfaction des besoins naturels, regarder la télévision est peut-être l'expérience la plus partagée au niveau national. Je crois donc qu'il faut se garder d'interpréter de façon trop réaliste, l'idéal type de la culture ébréchée – un type parmi d'autres possibles, d'ailleurs – et tenir compte, plus que ne le fait Simard, de la très *inégale diffusion* de l'esprit de la culture ébréchée.

4. Cette « marge de manœuvre » dans la construction de l'identité n'est pas forcément désirée ou valorisée par tous. Et je n'en fais pas personnellement l'éloge.
5. Les interprétations que tiennent les membres d'un groupe religieux à propos d'un autre groupe religieux font partie de cette catégorie d'hétéro-interprétations non vérifiables. Je pense, par exemple, à la façon dont certains catholiques voient l'histoire du protestantisme: une déviation spirituelle par rapport à l'élan initial et authentique. Et inversement, comment des protestants voient le catholicisme comme un grosse parenthèse dans l'histoire, l'Esprit-Saint refaisant surface avec Luther.
6. En regard de notre concept de compréhension interculturelle, les « auto-interprètes » ou les membres de la société étudiée ne sont pas tous et toujours des producteurs d'auto-interprétations au sens habituel du terme. Parmi ces membres peuvent se trouver des spécialistes des sciences qui formulent des hypothèses et qui cherchent à les vérifier. Ces hypothèses ne sont pas ici considérées comme des auto-interprétations mais bien comme des hétéro-interprétations de type scientifique ou historique, même si ce sont des auto-interprètes qui les construisent ou les utilisent dans leur travail d'explication. La distinction entre compréhension à visée auto-interprétative et compréhension hétéro-interprétative scientifique et historique est donc purement analytique: elle n'implique pas l'idée (qui serait raciste au fond) que les hétéro-interprètes ne peuvent appartenir à la société qui fait l'objet de l'étude. Il y a des sociologues tunisiens qui font des analyses scientifiques d'aspects de la culture tunisienne. Évidemment, je ne suggère pas que les explications des hétéro-interprètes sont de pures représentations objectives qui n'auraient rien à voir avec leur situation culturelle, mais je voudrais démontrer que le mode de pensée et la démarche intellectuelle qui président à la formation de ces explications présentent suffisamment de particularités pour qu'il soit possible de les distinguer des représentations résolument idéologiques.
7. C'est à la suite d'une étude empirique de la compréhension interculturelle de spécialistes que j'ai découvert ces deux types de relativisation. Ce n'est qu'après coup que j'ai constaté que mes définitions offraient un parallèle avec la définition du verbe « relativiser » dans mon dictionnaire (Le *Robert*).

RÉFÉRENCES

ARON, R., *Mémoires*, Paris, Julliard, 1983.

BERGER, P. L., *Les mystificateurs du progrès. Vers de nouvelles pyramides du sacrifice du Brésil à la Chine*, Paris, PUF, 1978.

BOUDON, R., *La logique du social. Introduction à l'analyse sociologique*, Paris, Hachette, Coll. « Pluriel », 1979.

BOUDON, R., *La place du désordre. Critique des théories du changement social*, Paris, PUF, 1984.

BOUDON, R. et F. BOURRICAUD, *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF, 1982.

BRUCKNER, P., *Le sanglot de l'homme blanc. Tiers-Monde, culpabilité, haine de soi*, Paris, Seuil, 1983.

BRUYNE, de, P., J. HERMAN et M. de SCHOUTHEETE, *Dynamique de la recherche en sciences sociales*, Paris, PUF, 1974.

GAY, G., « Multicultural Teacher Education » dans J. A. Banks, J. Lynch (eds.), *Multicultural Education in Western Societies*, New York, Holt, Rinehart and Winston, Praeger Publishers, 1986, p. 154-174.

GEERTZ, C., *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*, Paris, PUF, 1986.

HARRIS, M., *L'Amérique craque. Anthropologie d'une société en mutation*, Montréal-Paris, Stanké, 1982.

LEBEAU, E.-C., F. OUELLET et M. BOUCHER, *Étude empirique de la compréhension interculturelle chez des spécialistes et chez les élèves du secondaire*, Rapport de recherche remis à la Direction générale de l'enseignement supérieur (Québec), Programme de formation de chercheurs et d'action concertée, janvier 1985, non publié.

OUELLET, F., « L'étude des religions dans les écoles: essai de problématique », dans *Sciences Religieuses*, vol. IX, n° 1, 1980, p. 69-85.

OUELLET, F., *L'étude des religions dans les écoles. L'expérience américaine, anglaise et canadienne*, Waterloo, Éditions SR, Wilfrid Laurier University Press, 1985.

POPPER, K. R., *La connaissance objective*, Éditions Complexe, 1978.

PREISWERK, R., « Relations interculturelles et développement », dans *Le savoir et le faire*, Cahiers de l'Institut d'étude du développement 2, PUF, 1975, 1979, p. 9-95.

PRIGOGINE, I. et I. STENGERS, *La nouvelle alliance. Métamorphose de la science*, Gallimard, Coll. « Folio Essais », 1979.

RODINSON, M., *Marxisme et monde musulman*, Paris, Éditions du Seuil, 1972.

SMITH, W. C., *L'Islam dans le monde moderne*, Paris, Payot, 1962.

21

Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour une formation par l'éducation interculturelle

CARMEL CAMILLERI

On peut distinguer deux paliers pour ce qui concerne les relations entre pédagogie et culture. D'abord on sait que le paramètre culturel intervient dans une quantité de domaines touchant à l'éducation: par exemple les attitudes des parents envers l'institution scolaire, les représentations de la famille et de l'élève sur ce qu'ils estiment être la réussite et l'échec, l'adaptation des styles d'apprentissage à l'enfant, la langue employée à l'école, la confection des manuels, les tests utilisés dans un but d'orientation ou de sélection, etc. (Camilleri, 1985). On peut juger hautement souhaitable d'inclure une information sur tous ces points dans la formation des maîtres: ils seraient ainsi préparés à prendre systématiquement et intelligemment en considération la dimension culture dans leur pratique. Celle-ci en serait améliorée; les rapports avec les groupes d'élèves porteurs de diverses cultures seraient allégés d'un certain nombre de tensions connues et il s'ensuivrait sans doute une certaine régression de l'échec scolaire.

Mais tout cela ne serait pas encore promouvoir une pédagogie dite interculturelle, qui se centre délibérément sur la diversité des cultures pour en faire, à travers leur mise en relation convenablement régulée, le moyen d'un certain type de formation de l'homme, jugé avantageux.

Bien entendu, ce second palier suppose qu'on ait gravi la première marche: comment un enseignant pourrait-il réaliser un

accord délicat entre les ensembles culturels présents dans sa classe s'il ne sait pas, préalablement, repérer la variable culture dans les aspects de la vie scolaire de façon à en tenir compte dans ses comportements? Mais cette condition nécessaire n'est pas suffisante. Car cet accord, qui constitue l'objet propre de la pédagogie interculturelle, suppose des prises de position définies et fait surgir des problèmes nouveaux dont un bon nombre ont déjà été évoqués au cours des précédentes analyses rapportées dans ce livre. C'est seulement sur ce groupe de questions que nous allons porter notre attention. Et nous nous demanderons en quoi l'intelligence approfondie du concept de culture, soit, de façon plus précise, la bonne compréhension de la nature et du fonctionnement de cette réalité considérée structurellement (en dehors de telle ou telle configuration particulière) peut contribuer à définir ces prises de position, à résoudre ou modérer ces problèmes.

LES CARACTÈRES DE BASE DU CONCEPT DE CULTURE ET LA PÉDAGOGIE INTERCULTURELLE

C'est d'abord un obstacle de base qui s'oppose à la réalisation de ce type d'éducation: il s'agit de la tendance, parmi les élèves comme généralement pour le maître, à se considérer les uns les autres comme relevant de civilisations inégales, distribuables le long d'une échelle de valeur, celle du groupe dominant étant habituellement perçue comme présente dans le peloton de tête. Elle amène à porter spontanément sur les conduites des jugements « ontologiques », c'est-à-dire répartis selon les axes de ce que chacun croit être, dans l'absolu, le vrai, le bien, voire le beau. Or la représentation la plus récente de la culture anthropologique (à distinguer de la culture promotionnelle ou « cultiviée ») s'est inscrite en faux contre cette conviction. Il a fallu pour cela sortir des innombrables définitions énumératives qu'on en a données, en montrant que les « contenus » auxquels celles-ci se référaient (coutumes, institutions, savoir-faire, codes de communication, etc.) sont culturels non pas par eux-mêmes, mais parce que, dans l'esprit des membres du groupe, ils sont liés à des « modèles » organisés en une forme d'ensemble. Si bien que « chaque culture, comme le déclare V. de Rudder exprimant un point de vue partagé par tous dans ce livre, présente une unité, une cohérence, une intégration interne qui en font un ensemble unique, irréductible à tout autre et qui lui donnent sa propre puissance de cohésion sociale » (1984, p. 15).

Dès lors les traits culturels, différents d'une formation à l'autre, du fait même qu'ils constituent des constellations rattachées à des modèles distincts et autocentrés, ne peuvent être compris qu'à partir de la logique induite par ces derniers. D'autre part, comme le fait apparaître le rationalisme critique, on ne saurait arguer de façon démonstrative d'une référence universelle, d'un système tenu pour instrument de mesure de tous les autres, à partir duquel ces modèles seraient jugés et hiérarchisés. Ainsi a été consacrée la notion de relativisme culturel. Elle a aidé à opérer dans les esprits un retournement d'importance: les inégalités civilisationnelles sont commuées en des différences également respectables. En l'intériorisant de façon suffisamment approfondie et stabilisée, maîtres et élèves passeront du registre ontologique au point de vue « technique ». C'est pourquoi, quels que soient les aménagements qu'il convient d'apporter dans son application concrète (nous allons nous-même y venir), la discussion critique du relativisme culturel ne doit pas aboutir à « jeter l'enfant avec l'eau du bain »: car il demeure l'argument scientifique le plus solide contre l'ethnocentrisme et ses dérivés.

Cette nouvelle attitude est corroborée par un autre enseignement de l'anthropologie, amenant à considérer la culture comme une formation qui s'est construite, entre autres choses, en fonction des défis portés par l'environnement, comme un ensemble de dispositions destinées à y répondre. Cette lecture génétique et instrumentale, prenant en compte sa part de fonctionnalité, aide aussi à réduire l'inégalité à la différence: si telle culture n'est pas comme telle autre, en particulier comme celle du groupe dominant, ce n'est pas signe d'infériorité, mais d'adaptation. Ce point de vue explicatif, dans la mesure où on peut le développer, présente d'autres avantages: il contribue à éliminer la simple description débouchant volontiers sur le folklorique et l'exotique et, surtout, il enseigne aux partenaires de l'univers scolaire la nécessité de se représenter toute culture en situation, dans l'environnement effectif où elle s'est constituée.

De ce fait, ils auront fait un pas en avant par rapport au relativisme. Car si celui-ci interdit rationnellement de hiérarchiser les différences le long d'un échelle de valeurs, il peut laisser subsister le sentiment que nombre d'entre elles sont étranges, voire choquantes: il produit donc une acceptation de principe, externe, qui ne réduit pas nécessairement les réactions affectives. L'attitude fonctionnaliste, par contre, dans la mesure où elle est

possible, diminue cette « distance à la différence ». Ainsi la mise en perspective situationnelle fait mieux comprendre, entre autres, comment certains traits traditionnels, qui paraissent durs, révoltants (par exemple l'écrasement de l'individualité au bénéfice du groupe) s'expliquent par la lutte pour la survie dans des milieux hostiles et non maîtrisés; comment d'autres, à nos yeux particulièrement anachroniques, étaient ou demeurent dus à la misère, au manque de moyens techniques, de lutte contre les fléaux. Par là même, on perçoit comment les changements actuels du contexte ont toutes chances de rendre inéluctables les transformations de ce qui peut largement relever de la « culture de la survie ». Enfin, la restitution du fonctionnement culturel quotidien, tel qu'il se manifeste ou se manifestait dans son cadre concret en situation normale, équilibrée, ramène souvent à leurs justes proportions tels traits que nous enflons d'une charge dramatique: la vie dans la famille large, le petit groupe, le village, fait bien des fois disparaître, ou presque, les effets de telle disposition (par exemple la claustration de la femme) qui deviendra tout autre chose dans le contexte de la ville et de l'immeuble modernes, du rétrécissement de la parentèle, etc. Par ailleurs ces anciens groupes étaient le support d'un ensemble de dispositions non dites susceptibles de réduire les abus, en limitant, corrigeant les excès possibles des prescriptions explicites: l'approche scientifique de la culture en situation commande d'informer sur l'étendue et le rôle de sa part informelle, qui se construit en relation avec, et souvent en réaction contre sa partie formalisée.

On ne saurait cependant se dissimuler les limites de ce point de vue fonctionnaliste. Si les traits culturels se comprennent à partir de la logique d'un modèle (par exemple celui des Inuit, reconstruit par B. Saladin d'Anglure), on peut, vu nos énormes lacunes d'information historico-sociologique, ne pas comprendre pourquoi ce modèle lui-même s'est imposé plutôt qu'un autre. De plus, à l'intérieur même de cette logique, bien des normes peuvent demeurer sans explication. Peut-être, comme cela s'observe dans les changements culturels contemporains, ont-elles survécu à la transformation des conditions de leur production parce qu'elles assument des fonctions de substitution relevant d'une nouvelle logique (fonctions symboliques par exemple). Autrement dit, pour les systèmes bénéficiant d'un long passé, l'explication se complique avec la multiplication de « séquences » de fonctionnalité procédant de logiques qui débordent celle d'origine (fonctionnalité « multipolaire »).

Enfin, si les cultures servent à répondre aux défis de l'environnement habituel, elles sont aussi et indissolublement des organes d'expression du psychisme encore si imprévisible et mystérieux de l'homme, avec ce qui nous apparaît comme sa part d'« irrationnel », comme G. Rist l'a bien montré. Il est vrai, comme il l'a dit, que leur ancrage à toutes, y compris celle dite occidentale, nous réfère à des formations plus ou moins mythiques: cette qualification étant appliquée à cette part de l'affirmation humaine qui apparaît non décodable dans le registre de la rationalité formalisée à l'extrême par les sciences positives. Il est donc vain de vouloir « rationaliser » les cultures à tout prix, mais ces observations ne sauraient, pour autant, faire obstacle à la promotion d'une pédagogie interculturelle: pour décourager les tentations de rétablissement d'une hiérarchie par le biais des « absurdités » et « cruautés » dont la liste est si longue, il suffira de montrer qu'aucun système n'a été ni n'est à l'abri de cet « irrationnel ».

Cela dit, tous ces développements, tels que nous les avons jusqu'ici présentés, ne sont pas seulement favorables à l'interculturalisme en tant qu'attentif aux différences entre les grands ensembles culturels, ceux qui se manifestent au niveau des grands groupements. On sait que, à l'intérieur d'une même société, d'une même ethnie, la chaîne des hiérarchisations n'est pas moindre: l'école ne nous offre-t-elle pas couramment le spectacle du mépris du garçon pour la fille, du citadin pour le rural, du jeune des classes favorisées pour son camarade des milieux populaires? Or, tout en se gardant de réduire le problème au seul paramètre culturel, l'anthropologie montre comment ces jugements dévalorisants se basent largement sur ce qui est différences entre subcultures (de sexe, d'habitat, de classes sociales, de collectivités régionales, etc.), offrant prise aux mêmes propositions ontologiques que dans le cas des cultures. De plus, ce sont les groupes « émetteurs » de la dévalorisation qui, directement ou indirectement, sont largement à l'origine de la structuration des subcultures infériorisées et souvent subtantialisées en « natures » (nature féminine, de l'homme du peuple, etc.). Démonter cette mécanique du mépris à usage interne, voilà un biais par lequel il est possible d'impliquer plus étroitement les nationaux dans la pédagogie interculturelle, en les amenant à se mettre en question et à comprendre ce qu'il font sur les autres à partir de ce qui se fait sur eux-mêmes.

Pour achever cette analyse, notons enfin cette conséquence: une fois armé de ces notions, le maître saura distinguer entre ce

qui relève de la culture anthropologique et ce qui ressortit à la culture promotionnelle enveloppant le savoir qu'il est chargé de distribuer. Mais il verra bien, en même temps, qu'il n'y a pas un mur entre les deux: pour se porter vers ce savoir et être en mesure de se l'approprier, il faut disposer d'une configuration déterminée d'attitudes qui alimentent la motivation, influencent les aptitudes dans un sens défini, pour les freiner comme pour les renforcer. Or, nombre de ces attitudes sont induites par tels traits culturels ou subculturels: c'est ce qui ressort d'une quantité de travaux sur l'enculturation dans des systèmes différents. L'enseignant réalisera ainsi que les disparités dans les performances à l'école, tenues par lui et par sa classe pour des « déficits » et des inégalités entre élèves plus ou moins dues à leur « nature », sont susceptibles de s'expliquer, au moins en partie, par des différences liées aux cultures au sens anthropologique. Par exemple, d'après les « conflictualistes » (équipe de Bourdieu en France, de Gintis aux États-Unis), l'institution scolaire de tradition européenne favorise le jeu particulier d'attitudes commandées par la subculture des classes supérieures et moyennes du système occidental: les élèves à qui elle n'est pas familière subissent, de ce fait, un handicap de départ. Et ce peut être encore plus net pour les enfants socialisés dans telles cultures étrangères.

Cette information, on le voit, attire l'attention sur le groupe d'inégalités le plus important à l'école: celui qui a trait à la réussite et à l'échec, avec la lourde masse de jugements hiérarchisants qu'il alimente. Dans la mesure où au moins certaines de ces inégalités ne seront plus censées relever de la nature des élèves, de leurs défauts personnels, ces jugements tendront à changer de sens: comme chaque fois qu'une série de dévalorisations sont ainsi culturellement relativisées dans l'ensemble du milieu scolaire, il y aura progrès dans les conditions d'instauration de l'éducation interculturelle.

LES ERREURS D'INTERPRÉTATION DU RELATIVISME CULTUREL

Ces informations sur le concept de culture devraient aider à éliminer ce que nous avons appelé l'obstacle de base à l'instauration de l'interculturalisme dans la classe. Aidant à commuer les jugements d'inégalité relevant du paramètre culturel en jugements de différence, elles contribuent à réduire les distances et rejets entre partenaires. Elles permettent d'autre part de commencer à

accepter et même à comprendre ces différences, donc à les respecter chez les autres, à les assumer pour soi sans honte ni culpabilité, ni sentiment de supériorité non plus.

Ce faisant, on accède déjà au palier de l'interculturel puisqu'on dépasse la simple description des faits à laquelle réfère le « multiculturel », pour opérer une option idéologique sur le plan de la valeur en vue d'une situation à instaurer. Quelle situation? Celle à aménager pour maintenir, à l'école, ce multiculturel lui-même hors des tensions qui l'accompagnent habituellement, une fois admis que chacun a droit à sa différence désormais reconnue comme telle. On peut en rester à ce niveau: on aura fait alors, comme le déclare F. Ouellet, un effort de réalisme pour relever les défis de l'ère postindustrielle, parmi lesquels celui de l'organisation la meilleure de cette diversité sociale rendue structurelle par les multiplications et facilitations d'une communication incontournable.

Mais l'option pour l'éducation interculturelle peut aller au-delà de cette simple légitimation des différences. Pour beaucoup, en effet, elle repose « sur un concept humaniste basé sur le capital de force de la diversité », destiné à « aider les étudiants à faire leur profit, autant que possible, des divers modèles, choix et opportunités humains provenant du spectre complet de nos cultures » (G.C. Baker, 1979, p. 255). Apparaît ainsi une idéologie distincte de l'option minimale précédente, dont on peut repérer la racine chez Ruth Benedict (1934). D'après elle, la série indéfinie des cultures dévoile et réalise l'homme: c'est elle qui nous livrera la fameuse « nature humaine », qui n'est pas un donné de départ mais un horizon, un programme à réaliser. S'il en est ainsi, la différence culturelle de chacun apporte un « plus », dont il est souhaitable et légitime que tous fassent leur profit. Elle est valorisée comme source d'enrichissement réciproque et d'épanouissement dans l'humain: bref, c'est une nouvelle lecture de l'humanisme, que le XVIII[e] siècle avait assis sur l'universalité de la Raison à travers l'espèce, accessible seulement en écartant ces obstacles contingents que seraient les différences sociales et culturelles! On mesure ainsi quel renversement a été opéré! Dans cette optique la pédagogie interculturelle devient l'adaptation, spécifiée à destination de l'école, de la stratégie sociale et internationale globale susceptible d'opérer le transfert de l'avantage culturel des uns à celui de tous.

Ce cheminement, on le voit, nous fait dépasser de loin les premières considérations qui avaient été faites sur l'aide à l'adaptation des étrangers, sur les aménagements à apporter pour réduire l'échec scolaire des « culturellement périphériques ». Mais, quel que soit le niveau auquel on se place pour effectuer l'option éducative interculturelle, sa mise en pratique peut, si l'on n'y prend garde, faire apparaître la naïveté en même temps que les dangers d'une valorisation sans condition des cultures, d'une exaltation des différences en tant que telles. Pour le montrer, une anthropologue américaine, Judith Kleinfield, brosse un tableau significatif du « maître relativiste », dont la classe comprend une minorité d'Indiens, et en tire elle-même quelques enseignements (1975).

Elle le dépeint comme plein d'admiration pour leur système culturel dans sa forme « originelle », cherchant à les préserver du changement et les pressant de conserver leur culture. Pourtant ceux-ci demeurent aussi silencieux et peu communicatifs qu'ils l'étaient dans la classe du maître ethnocentrique. On peut en comprendre la raison. Cet enseignant, mettant l'accent sur les différences entre Indiens et Blancs, provoque fréquemment chez les premiers un malaise et renforce leur crainte d'être singuliers et étranges. Au surplus, la culture qu'il exalte n'est que trop souvent une version « romantisée » de leurs représentations originelles, avec laquelle les élèves actuels de cette ethnie ont peu à voir. C'est donc dans les stéréotypes issus de ses lectures que le maître relativiste peut vouloir les socialiser.

Autre point inquiétant : l'apprentissage scolaire de ce groupe de jeunes risque d'être défectueux, car ce genre d'enseignant « tend à les situer dans une catégorie où ils sont exemptés des prescriptions académiques et autres, applicables au reste des étudiants » (p. 271). Ce traitement privilégié, qui provoque l'animosité des autres, « ne leur fournit pas le sentiment de modèles chargés de sens vers lesquels diriger leurs efforts » (*ibid.*). Il peut même leur faire croire qu'on les considère comme moins capables que les autres, d'où le soupçon de racisme. En somme ce maître oublie une chose : ce sont les apprentissages qui demandent à être culturellement et différentiellement adaptés, mais le niveau requis des performances doit demeurer le même pour tous.

D'autre part, ces tenants du relativisme sont portés à voir dans tout comportement singulier d'un jeune ethniquement différent une expression de sa culture, dans laquelle ils hésitent à

intervenir. Estimant que leurs propres valeurs sont « culturellement biaisées », ils ne voient pas quelles règles ils seraient en droit de leur appliquer. J. Kleinfield cite ainsi le cas d'un enseignant qui en vint à accepter des conduites de vol de la part d'une élève eskimo, estimant qu'il s'agissait là d'une manifestation du sens de la propriété collective inscrit dans son patrimoine originel. Outre le problème de fond ainsi soulevé, dont nous examinerons plus loin les nombreux aspects, ce maître ne se souciait pas du fait que les autres élèves de la même ethnie, dans la même classe, n'employaient pas ce moyen pour exprimer ce trait traditionnel du partage.

D'une manière générale, toujours selon le même auteur, ce constant souci des différences culturelles, chez pareil enseignant, aboutit à une anxiété envahissante et provoque force hésitations sur la manière de s'y prendre avec ce type d'élèves, car il doute de la légitimité de son enseignement. Cette conduite accroît la nervosité de ces derniers, parce qu'ils se mettent à s'interroger sur ses aptitudes et qu'ils se trouvent privés d'une croyance importante: celle qu'on est en train d'apprendre des choses de valeur permettant de devenir un adulte compétent dans la société considérée, et auxquelles ils estiment avoir droit.

Autre remarque: les maîtres relativistes appréhendent souvent cette catégorie d'élèves comme des « abstractions culturelles ». Ils les voient plus comme des copies de leur système originel que « comme des enfants et des adolescents occupés de diverses façons par les problèmes communs de la vie et de la croissance: se faire des amis, gérer leurs pulsions sexuelles, paraître attirants ». Dès lors, ils ne font pas effort pour identifier en eux les problèmes semblables à ceux qui furent les leurs. C'est comme s'ils avaient décrété: « Vous êtes Indiens et je suis Blanc, et il n'y a rien de semblable entre nous » (p. 271). Aussi, d'après l'auteur, font-ils un grand progrès quand, dans un sursaut d'exaspération face à l'élève ethniquement différent, ils finissent par s'écrier: « Je ne marche pas avec ces histoires de culture. Il se conduit juste comme mon petit frère! » (p. 272).

Finalement, ce nouveau genre d'enseignant apparaît comme aussi « raciste », conclut l'auteur, que l'ancien maître ethnocentrique. Car tous deux partent du même principe: tous les traits et capacités sont déterminés par la « race », ou, ici, par l'ethnie en tant que porteuse d'une culture spécifique. Et ces entités (races,

ethnies ou cultures) leur paraissent différer radicalement les unes des autres. Ils contribuent ainsi à légitimer ce retournement, auquel F. Ouellet fait allusion, de la thèse pluraliste à des fins ethnocentriques, tel que, par exemple, il a été opéré en France par la « nouvelle droite » : que chaque groupe se tienne séparé et à sa place, les étrangers d'un côté, les nationaux de l'autre, précisément au nom de sa spécificité culturelle! L'ensemble de ces « effets pervers » du relativisme permet de comprendre la méfiance (signalée par F. Henri-Lorcerie pour la France, par J. Lynch pour la Grande-Bretagne) de nombreux parents et enfants étrangers face aux efforts d'instauration de la pédagogie interculturelle. Il fait apercevoir, aussi, où se situe la source de toutes ces dysfonctions (au sens d'effets allant à l'encontre des buts qu'on se proposait) : la sacralisation inconditionnelle des cultures et de leurs différences, dont on fait de surcroît le seul facteur explicatif des conduites de l'homme.

Il est d'ailleurs devenu aisé de glisser sur cette pente depuis que s'est répandue la ferveur pour la notion d'« authenticité », que l'on place spontanément et sans discussion dans les « racines » culturelles, le système des traits « originels ». Résultat : la tendance devient forte à figer le groupe scolaire dans la mosaïque de ses différences, sans savoir comment dépasser cet état de choses. Or la classe ne se réalise en tant que telle que si la diversité de ses composants débouche, à un niveau ou à un autre, sur une unité impliquant une communauté. Cette unité ne répond pas seulement, comme le déclare E. Verne après bien d'autres, à une exigence sociale ; mais c'est l'indispensable médiation du message pédagogique : dans le morcellement et la contradiction celui-ci disparaît. Habituellement l'institution scolaire résout le problème (si l'on peut dire) par la réalisation d'une unité « mécanique », de type arithmétique, c'est-à-dire excluant la diversité. Aussi, refusant d'avoir à gérer les différences, elle exerce, comme le remarque E. Ollivier, une « violence symbolique », en particulier (mais pas uniquement) au nom d'un « arbitraire culturel ». Le paradoxe auquel est vouée l'entreprise de l'interculturalisme organisé, tel qu'il s'annonce dans l'analyse de C. Clanet, est dans la nécessité où elle se trouve de fabriquer un autre type d'unités, inclusives et non pas exclusives d'une diversité censée les nier, et qui « tiennent la route » : d'où le scepticisme d'E. Verne. Mais encore faut-il les rendre possibles dès le départ, grâce à la manière appropriée de traiter les différences. S'il y a danger, naïveté ou mystification à vouloir établir la communication en occultant ces dernières, il ne

s'agit pas pour autant de les transformer en fermetures ou en problèmes insolubles en les « fétichisant ». Ainsi on est placé devant un défi de nature dialectique : la nécessité de signifier cette différence comme moyen de parvenir à son contraire.

On peut contribuer à la solution en approfondissant l'analyse du concept de culture et, aussi, en en cernant les limites.

LES CONDITIONS DE LA BONNE INTERPRÉTATION DU CONCEPT DE CULTURE ET LA MODÉRATION DU RELATIVISME CULTUREL

Pour prévenir les effets pervers signalés plus haut, il convient d'abord de scruter le champ de tout ce qui est ressemblances entre cultures, dont la focalisation sur les différences détourne l'attention. Si, comme le montre la comparaison ethnologique, il n'est sans doute aucune norme qui ne soit mise en échec par au moins un système culturel, les grandes valeurs morales n'en sont pas moins plus souvent acceptées que rejetées, tout en pouvant être « servies » différemment. Et la pratique pédagogique, nous l'avons vu avec l'exemple de la fillette eskimaude qui s'adonnait au vol, peut élaborer des compromis grâce à cette diversité des moyens de réaliser une valeur. Ces ressemblances sont d'ailleurs multipliées par la fréquence des emprunts, des échanges entre cultures. Car, comme l'a montré G. Devereux, celles-ci se développent autant sinon plus par leurs contacts que par leurs évolutions endogènes : mettre à l'occasion ce phénomène en évidence, à partir de tels exemples historiques, apporterait à l'école une leçon de solidarité pour tous et de modestie pour certains.

D'autre part, l'approche génétique et situationnelle décrite ci-dessus peut aussi apporter sa contribution, dans la mesure où elle peut se réaliser : elle relativise les différences en les expliquant par des circonstances dissemblables et, par là même, elle fait prendre conscience d'une logique commune, au moins jusqu'à un certain point, entre les ensembles culturels et entre leurs agents historiques. C'est parce qu'elle est commune, d'ailleurs, qu'elle peut permettre à l'inverse de rendre compte de certaines solutions semblables élaborées par différentes sociétés, y compris celle dominante, face à des problèmes du même ordre : ce qui contribue à réduire tels sentiments de supériorité ou d'infériorité. C'est pourquoi une « ethnologie des problèmes », selon l'expression de M. Abdallah-Pretceille, nous apparaît-elle, aussi, d'une effective valeur formatrice.

Enfin cette approche, en mettant l'accent sur les facteurs situationnels spécifiques ayant provoqué les types de réponse singuliers peut aider le maître d'une autre façon: par exemple, quand il s'irrite du silence persistant des Indiens malgré sa bonne volonté pour établir avec eux le contact, elle le conduira à chercher, comme le fait remarquer J. Kleinfield, « quelle sorte de situations encouragent ou empêchent la communication chez les enfants indiens ». Et elle conclut: « Les maîtres peuvent utiliser ce type d'informations pour structurer les situations scolaires dans le bon sens » (p. 273).

Mais la manière la plus efficace de ne plus s'hypnotiser sur les différences est encore de s'attaquer à ce qui forme la base de cette attitude: la sacralisation indue des cultures, qui les immobilise, les réifie, les fait considérer comme un primat intouchable. Il faut donc, par plusieurs voies, les « remettre à leur place » en les ramenant, pour ainsi dire, dans le domaine des choses profanes.

On peut d'abord relativiser ces formations en montrant avec la plus grande facilité qu'elles sont des configurations mobiles, comme l'histoire l'atteste indubitablement pour chacune d'entre elles, même si les rythmes du changement sont différents. En fait, les modalités de ce mouvement sont complexes, du fait de la tension naturelle qui se développe entre les deux pôles d'une culture. D'une part les individus s'emparent plus ou moins complètement des valeurs qu'elle leur offre pour signifier leur être, se construire selon telle identité: ce que nous appelons sa « fonction ontologique ». Cela les amène à privilégier ces valeurs intensément, très souvent à les tenir pour absolues, dans la mesure où, devenues constitutives de leur moi, ils ne se conçoivent plus comme pouvant en être indépendants. Mais ce mouvement se heurte à un autre, par lequel cette même culture tend à changer ses valeurs pour s'adapter à l'évolution de l'environnement: ce qui définit sa fonction instrumentale, pragmatique. Normalement cette tension se résout, à travers les opérations identitaires de l'individu, par un dépassement dialectique: l'émergence d'une nouvelle structure permettant d'intégrer, le sentiment de la continuité demeurant préservé, le nouveau dans l'ancien, l'autre dans le même, ce qui fixe une nouvelle unité. Le mécanisme du changement est donc délicat, mais il s'effectue puisque les cultures sont faites aussi pour cela. Encore faut-il ne pas le bloquer. Or que fait-on quand on les sacralise? On transforme en absolu leurs valeurs ou, plus exactement, celles de tel moment de leur évolution. Par là on évacue leur

fonction instrumentale et on hypertrophie leur fonction ontologique, dénaturant ainsi leur équilibre structurellement mouvant.

S'il en est ainsi, la question de la culture « d'origine » est à aborder de façon critique, et non mystique. Car, dans cette suite de transformations, où la situer objectivement? En fait, et c'est encore plus évident pour les sociétés qui ont acquis quelque complexité et sont sorties plus décidément de la répétition anhistorique, il s'agit d'une configuration qu'elles se choisissent en tel point de leur passé, en l'arrangeant plus ou moins selon leurs besoins et aspirations du moment (comme il serait facile d'en fournir quantité d'exemples): on tend ainsi vers la construction idéalisée. En conséquence l'« authenticité » culturelle devient décision authenticitaire, dans la mesure où elle résulte d'un choix pour tel moment de l'histoire d'un groupe. Que ces formations aient eu à maintes reprises une fonction sociale louable, en particulier de défense, nul ne pourrait en douter. Mais pourquoi ne pas dire les choses telles qu'elles se passent? En reconnaissant à toute collectivité le droit d'opter librement pour telle identité en vue de tel destin, sur la base (et le plus souvent seulement la base) du choix éminemment symbolique de telle période de son passé, on parvient à sauvegarder ce que ces notions de « culture d'origine », d'« authenticité culturelle » ont de positif sans les travestir derrière la mythification (voire la mystification) habituelle, si préjudiciable dans bien des domaines.

Pour la pédagogie interculturelle, précisément, cette mise au point présente le considérable avantage d'aider aux libres évolutions identitaires des élèves des divers groupes. Vu la complexité des situations dans les sociétés pluri-ethniques contemporaines, il est absolument nécessaire qu'elles puissent s'effectuer. Or c'est justement ce que ne permet pas la sacralisation de la culture, qui porte à faire de celle-ci un corset paralysant pour les élèves, les assignant à leurs différences et à la stigmatisation, alors qu'il faut les mettre à même, quand ils le désirent, de la « manier » pour atteindre au meilleur équilibre dans les problèmes externes et internes où ils se débattent. Autrement dit, il est nécessaire de les équiper pour qu'ils puissent bénéficier, pour reprendre l'expression d'E. Ollivier, du « droit à l'interférence », qui viendra équilibrer leur droit à la différence, dont nous avons vu quelles conditions il réclame par ailleurs.

Au surplus, et ce nouvel élément sera des plus précieux pour prévenir les dysfonctions de la pratique interculturelle, c'est

une vue abstraite que de percevoir chaque culture (c'est le cas pour le maître dont parle J. Kleinfield) comme une entité monolithique attachée dans son entier à un individu. C'est une grave erreur que d'attribuer à tous les membres du groupe la propriété d'exprimer dans leur conduite le système dont ils sont censés relever, dans sa totalité inaltérée. Cette croyance, qui n'est déjà pas exacte pour les communautés simples dont les premiers ethnologues l'avaient fait dériver, l'est encore moins pour les sociétés complexes passées et, plus encore, actuelles. Dans ce dernier cas chaque individu ne connaît sa culture que comme un « horizon ». Circulant toute sa vie à travers divers sous-groupes et sous-cultures, il y effectue sa manipulation propre lui permettant d'acquérir ce que W. H. Goodenough appelle son « pool culturel » (et F. Henri-Lorcerie son « répertoire culturel diversifié »). Ainsi, dans les collectivités contemporaines, se sont accrues notablement les possibilités de prise de distance des sujets par rapport aux différentes séries causales sociales, y compris les séries culturelles: le concept de la « culture ébréchée » de J.-J. Simard apparaît pertinent ici. Cette prise de distance a même permis aux membres de ces sociétés de se mettre à juger leurs cultures, tout aussi bien que les autres caractéristiques de leurs groupes. Ainsi s'est répandue l'idée, par exemple que le système culturel réputé « national » ne serait pas autre chose qu'une formation faisant la part belle aux subcultures des groupes dominants de chaque société: celles-ci seraient constituées de façon à maintenir leur position privilégiée et à « aliéner » ceux qu'on domine, c'est-à-dire à les amener à consentir, sans s'en rendre compte, à leur position subordonnée. Les marxistes ont appliqué les premiers ce raisonnement à la hiérarchie des classes sociales, aboutissant à présenter les cultures des sociétés de classe comme des « idéologies » mystificatrices. Puis il a été repris par les féministes à propos des groupes de sexe, et même par les ruraux contre les urbains et les jeunes contre les anciens. Pour le propos qui est le nôtre, outre que cette conception critique et « polémique » de la culture apporte des arguments supplémentaires contre sa sacralisation indue, nous retiendrons la conclusion qui s'impose: l'agent social peut de moins en mois être considéré comme passivement soumis à la transcendance des représentations culturelles, des « représentations collectives » en général. Dans ces conditions la connaissance de sa culture de base (censée « originelle ») est certainement utile. Mais il devient indispensable de connaître la manipulation personnelle qu'il en fait et la « formule culturelle » à laquelle elle l'a mené. On sait, en particulier, que cette relative autonomisation de la conduite per-

met aux élèves des « groupes périphériques » de prendre des positions diversifiées, et pas nécessairement négatives, par rapport au système dominant, quand il s'agit d'étrangers, ou à la subculture privilégiée en ce qui concerne les nationaux.

On est donc loin des assignations autoritaires du « mauvais » maître relativiste qui cloue chacun à ses valeurs ancestrales. Et s'il est primordial d'instaurer dans la classe les conditions assurant au départ la légitimité et la respectabilité des cultures, « il n'appartient pas à l'école, comme l'affirme Micheline Rey, de déterminer quelle est l'identité des élèves, ni de choisir pour eux une identité (pas plus d'origine que d'accueil). Mais il importe qu'elle leur donne les moyens de diversifier leurs références », en particulier « de vivre en toute légitimité les diverses modalités culturelles de leur environnement » (1984, p. 17). Ce point de vue est largement partagé dans les contributions à ce livre. Ainsi, pour C. Clanet, la pédagogie interculturelle doit se soucier d'aménager des espaces d'instauration d'une certaine dynamique, qui visera à créer ou recréer les codes à partir de la pluralité culturelle du champ social et scolaire. Ce n'est assurément pas une démarche artificielle car, à partir du moment où de nouveaux modèles apparaissent dans l'environnement quotidien de l'individu, il ne peut plus les empêcher d'interpeller, d'une façon ou d'une autre, son propre système: c'est vrai pour les nationaux comme pour les étrangers. L'éducation à l'interculturalisme se poserait ainsi, selon l'expression de Clanet, en « pédagogie transitionnelle » ayant pour vocation, non pas de figer les cultures dans leur différence, mais de les faire évoluer vers une formation unitaire ou, du moins, non déchirée par les contradictions: ce serait une sorte de laboratoire de création culturelle.

Si l'on estime ce projet trop ambitieux, il faudrait au moins convenir de la règle suivante: se garder, par des interventions extérieures, de bloquer ou d'altérer chez l'enfant un processus d'ajustement endogène et spécifique qui peut prendre des formes inattendues: n'y a-t-il pas, selon F. Henri-Lorcerie, des cas de stratégie identitaire où l'appartenance ethnique passe derrière celle au quartier ou au groupe des pairs? On amènera par contre le jeune à comprendre que cette opération, qui peut aboutir à changer ses anciennes références, est normale et ne doit pas le culpabiliser. Et on l'aidera éventuellement à la conduire de façon éclairée. Une telle orientation de la pédagogie interculturelle ne pourrait plus alimenter la crainte de J. Edwards (cité par F.

Ouellet) que les gouvernements paient pour que les gens puissent demeurer « ethniques ».

Voilà donc quelques approfondissements susceptibles d'éviter certains des errements signalés chez le maître soucieux de la dimension culturelle. Mais il reste des objections dont la discussion va nous renvoyer aux limites nécessairement rencontrées par le concept de culture.

LES LIMITES DU CONCEPT DE CULTURE

Du portrait dressé par J. Kleinfield il ressortait déjà que la sacralisation du paramètre culturel s'accompagne généralement d'une autre erreur : la fâcheuse tendance à en faire la clef de tous les comportements. Or la bonne intelligence de ce concept requiert de délimiter précisément son champ d'application et de voir comment ses effets sont susceptibles d'être transformés par l'interférence d'autres aspects du réel. Ce qui, nous allons le constater, a des conséquences directes sur l'exercice correct de l'éducation à l'interculturalisme.

Les limitations qui vont nous apparaître tiennent à ce fait central : on n'a jamais affaire concrètement aux cultures, mais à leurs porteurs, c'est-à-dire à des sujets humains dont les caractéristiques dépassent cette dimension et, simultanément, s'intriquent à elle diversement.

La plus immédiate de ces caractéristiques nous est suggérée par J. Kleinfield, lorsqu'elle nous rappelle que les problèmes posés par un enfant, fût-il Indien, peuvent venir de ce qu'il a des comportements enfantins... Elle montre plaisamment aussi comment les laborieuses explications d'ordre culturel, recherchées par un travailleur social dans un conflit entre un jeune eskimau et sa mère, durent être remisées quand on s'aperçut que celle-ci traversait sa ménopause. Il faut donc penser – et ce sera un facteur premier de similitude – à cette structure biopsychique de base dont les manifestations, même si elles peuvent être informées différemment par les cultures, se ressemblent en tant qu'avatars biologiques.

Mais il faut aussi, si l'on veut être pris au sérieux, se garder d'escamoter les problèmes issus de diverses contraintes qui transcendent le culturel.

Le premier d'entre eux mérite une attention particulière. Malgré les possibilités ci-dessus évoquées de rapprochement des valeurs des groupes présents dans la classe, une opposition irréductible peut persister entre telles d'entre elles, relevant d'une culture « périphérique », et d'autres avancées par le système dominant. Il ne suffit pas de répondre que la pédagogie interculturelle, fondée sur le relativisme, permet précisément d'accepter ces différences. Cette réponse de principe, en effet, ne résout pas certains malaises qui prennent corps dans la pratique et peuvent détériorer l'atmosphère de la classe. Car face à la distribution de ces oppositions, les groupes ne sont pas logés à la même enseigne. Ainsi les élèves provenant des communautés immigrées, même si on présente leurs valeurs et pratiques comme aussi légitimes que celles des nationaux, savent qu'en cas de conflit il doivent s'incliner devant les normes édictées par ces derniers, du moins quand elles sont sanctionnées par leurs lois. L'égal traitement de principe est, une fois de plus, contredit dans la pratique par l'asymétrie fondamentale caractérisant leur relation à la société de résidence. Le problème apparaît de façon concrète lorsque les media font état, pour prendre un exemple français, de pratiques d'excision de fillettes ou de cas de polygamie. Il se peut aussi, pour faire allusion à une situation décrite par E. Ollivier, que nombre d'enfants, soumis dans leur communauté traditionnelle à une pédagogie qualifiée par les Occidentaux d'autoritaire, éprouvent un réel malaise, de la méfiance ou même du mépris, quand le maître leur applique les méthodes « libérales » requises par la pédagogie interculturelle. Comment réagir?

Un premier niveau de réponse consiste à faire comprendre que toute société, en tant qu'association, ne peut subsister que s'il y a un minimum d'unité dans ses représentations et conduites. De ce fait elle ne peut supporter la diversification au-delà du point où les contradictions de valeurs produiraient la pulvérisation du consensus minimal permettant son existence: aboutir à l'effondrement du groupe sous prétexte d'admettre toutes les différences comme légitimes, ce serait scier la branche sur laquelle les cultures sont assises... Le raisonnement revient en somme à faire admettre qu'il y a un en-deçà social du culturel, dont certains impératifs sont aussi incontournables que d'autres liés au biologique. Par là-même on montrera que l'exigence d'acceptation des valeurs inscrites dans la loi est à distinguer des soumissions commandées par l'inégalité des pouvoirs en œuvre dans la relation asymétrique évoquée précédemment.

Il est évident, cependant, que l'acceptation de cette argumentation n'est pas indifférente à la nature du consensus social. Elle paraîtra d'autant plus légitime qu'on pourra présenter le noyau de représentations fondant l'unité du groupe comme approuvé intérieurement par au moins la majorité du groupe. Elle le sera encore davantage si celle-ci, tout en exigeant de la minorité qu'elle y conforme ses comportements, lui fournit la possibilité institutionnelle d'exprimer son désaccord et d'œuvrer ainsi à sa transformation éventuelle en majorité. On aura ici reconnu la convention liée au modèle démocratique, ce qui peut soulever des objections: d'aucuns pourraient s'appuyer sur le relativisme pour avancer que ce modèle ne serait qu'une disposition contingente, fortement liée à une tradition occidentale assez récente, qu'il s'agirait donc d'une « différence » parmi les autres et n'ayant aucun droit à la préférence.

Ce point de vue, effectivement soutenu par des partisans de la sacralisation des cultures, mérite d'être discuté pour achever l'analyse du relativisme et écarter ses fausses interprétations. À notre avis, non seulement celui-ci n'autorise pas cette conclusion, mais il est organiquement lié au « contrat démocratique » dans son essence. Il pose, en effet, que chaque culture est respectable et qu'elles doivent toutes se respecter. Mais au nom de quoi? Au nom du principe selon lequel on n'a pas le droit d'imposer à autrui ce à quoi il ne consent pas en conscience: ce serait le traiter comme un objet, ne pas reconnaître sa qualité de sujet. On est d'autant plus sujet qu'on nous ménage la possibilité d'être autonome, ce qui revient à être considéré comme une fin. Le relativisme s'articule donc à ce principe premier énoncé par le philosophe E. Kant: « Agis en toute circonstance de telle façon que le principe de ton action soit de considérer autrui comme une fin et pas seulement comme un moyen ». C'est cette maxime qui fonde la tolérance, le respect des individualités, l'évitement des méthodes autoritaires, qui sont indissolublement liées à la pratique de la pédagogie interculturelle.

Ainsi apparaît cette conséquence importante: le relativisme tient pour égal le statut de toutes les valeurs, sauf de celles d'où il procède (et c'est la même chose pour la pédagogie interculturelle). Il n'aboutit pas à la suppression de toute normativité, mais à l'établissement d'un nouveau champ normatif, de nature originale: car il est constitué par le minimum de valeurs qui instaurent les conditions de la coexistence des autres valeurs, par le minimum de

normes nécessaires pour permettre la cœxistence de la plus grande diversité possible de normes. Bien entendu, le rationalisme critique dont nous avons fait état au début autorise à refuser ce noyau de valeurs fondatrices et le principe kantien auquel elles s'accrochent. Mais – et ce raisonnement n'est pas inaccessible aux élèves – on perd par là-même le droit de se réclamer du relativisme, de la légitimité et des bénéfices qu'il assure la cœxistence des communautés culturellement différentes. On perd le droit de protester contre le retour des hiérarchisations et des impositions qu'elles ont pour but de justifier. Comme dirait encore E. Kant, il s'agit d'un « impératif hypothétique » : si tu veux être admis dans ta différence (et pas seulement faire l'objet d'une tolérance de fait condescendante et variable), tu dois accepter le relativisme et les valeurs qui le fondent.

Cela étant, il devient clair que le contrat démocratique relève des principes qui instituent ce relativisme puisque il vise à installer, dans la plus grande mesure possible, les conditions de traitement des sujets en fins. Et le maître devrait trouver dans les éléments de cette analyse de quoi affronter les problèmes que nous avons évoqués, éviter aussi l'anxiété et la paralysie décrites par J. Kleinfield. Il lui devient possible d'assurer le respect philosophique des modèles présents dans la classe et en même temps, lorsque se cristallise le conflit sur les points sensibles, faire accepter l'observance des hiérarchisations pratiques dans les conditions de légitimation que nous avons discutées. Et par ailleurs il ne devrait ressentir aucune gêne à placer au-dessus de tout le reste les valeurs impliquées dans le « contrat d'association relativiste », ni à pratiquer le type de pédagogie qu'il commande.

Il reste maintenant à faire une constatation qui va nous permettre de présenter une dernière limitation du culturel en tant que tel à savoir que la différence (ou la ressemblance) des cultures n'est que l'un des facteurs susceptibles d'affecter les rapports entre les groupes. Comme l'observation la plus banale peut le montrer, les individus s'avèrent sensibles – et souvent plus encore – à des considérations extérieures aux codes socio-culturels, indépendantes de l'attirance ou de la répulsion pour les représentations et valeurs que ceux-ci véhiculent. Dans tout groupe et tout sujet il y a tout un contentieux de besoins, d'intérêts et passionnel nourissant représentations, stéréotypes et préjugés, qui prend naissance dans des aspects de la personnalité relativement ou totalement détachés de la culture (par exemple des craintes, insécurisations,

culpabilisations, « complexes » divers), dans des instances plus larges du social (par exemple les péripéties de l'économique). On sait, en particulier, que le rejet d'autrui, la xénophobie, le racisme, y trouvent très ordinairement leurs racines, souvent leur totale explication. C'est là un aspect spécialement manifeste de cette vérité dont nous avons déjà fait état: il n'y a jamais de relations entre cultures, mais toujours entre les porteurs des cultures, dont la complexité socio-psychique dépasse et enveloppe celles-ci.

De ce fait, comme le remarque M. Abdallah-Pretceille, on ne saurait se désintéresser de la science et de la pratique de la relation au sens le plus large qui, tout en l'incluant, dépasse le savoir sur la culture, sur l'aspect culturel de cette relation.

On trouvera ailleurs des indications circonstanciées sur le contenu concret que, pour la formation des maîtres, il serait souhaitable d'intégrer dans cette science (F. Ouellet, 1984). Mais, il faut le savoir, il ne se présente pas tout prêt dans le corpus des disciplines de l'anthropologie. Il s'agit au contraire de le construire à partir de ce qui, dans ce corpus, intéresse les avatars de la communication, ses facilitations et ses blocages. La contribution de G. Vinsonneau montre comment sont vite réalisées les conditions minimales pour déclencher la guerre des groupes. Or les travaux qu'elle rapporte ont trait à des formations expérimentales, créées artificiellement autour d'enjeux insignifiants. À mesure que l'on passe à des groupes et enjeux « réels », socialement et historiquement enracinés, les causes de rupture se diversifient, les échecs à la communication satisfaisante se durcissent et nous obligent à dépasser le plan de la psychologie, des sciences humaines en général. Celles-ci permettent de porter des diagnostics, de prévoir et même d'éviter, du moins dans les micro-groupes comme la classe scolaire, certaines situations plus « chargées » en probabilités de conflit. Mais les techniques relationnelles relevant de la psychologie ne sont que le point de départ de l'action sociale et morale auxquelles, en définitive, ressortissent les conditions les plus effectives du rétablissement de la bonne relation.

D'autre part, le « contentieux » évoqué plus haut à propos des adultes agit sur les enfants. Ceux-ci écoutent les discours de ceux-là et sont imprégnés de ce qu'ils véhiculent. En grandissant ils intériorisent davantage les stéréotypes ambiants, si bien que l'attitude raciale des parents est prédictive de celle de leur progéniture. J. W. Berry confirme cette influence des préjugés sociaux sur le

public scolaire, affirmant que les écoles même contribuent à la transmission de cette influence. Le maître doit donc transporter au niveau de la classe la proposition que nous avons défendue plus haut: les rapports entre élèves ne sont pas déterminés par leurs cultures et sous-cultures détachées du reste, mais par ces formations plus complexes auxquelles elles participent, induites par l'ensemble des adultes qui peuplent l'univers des enfants.

Cela comporte deux conséquences pour sa pratique. D'abord comprendre que ce sont les modalités de la relation totale qui décident de la différence culturelle. Car la différence qui est inscrite dans les faits (« objective » comme on dit) vaut seulement, comme n'importe quelle détermination du réel, par ce qu'en font les esprits, par la manière dont ils la signifient quand elle s'inclut « dans un rapport dynamique entre entités qui se donnent mutuellement un sens » (M. Abdallah-Pretceille, 1984, p. 42), soit, ici, entre groupes et entre individus. Or ce sens, à n'en pas douter, est spontanément projeté sur la différence à partir du vécu de la relation totale, chargée de présupposés ou de jugements lucides, d'antipathies ou de sympathies, qui excède le culturel et le manipule, donnant à cette différence une réalité meurtrière, la transformant en fermeture, ou l'allégeant jusqu'à l'annuler. Voilà la situation effective à envisager par le maître, le savoir permettant de l'analyser et de la traiter, impliquant, mais aussi dépassant la science de la culture.

Il doit alors se demander combien sa propre action peut peser dans cet ensemble. Dans cette situation il ne lui faut pas surestimer la « compétence culturelle » acquise par les élèves, telle qu'elle a été caractérisée par W. H. Goodenough (1976). On peut très bien, l'expérience l'atteste et une enquête de C. Tapia le confirme (1973), être très informé sur une culture tout en nourrissant une antipathie plus ou moins aiguë pour ceux qui en relèvent: la psychologie de la xénophobie, qui s'inscrit dans cette science de la relation totale dont nous parlons ici, permet de comprendre, comme le fait remarquer F. Henri-Lorcerie, que le racisme ne provient pas d'une simple méconnaissance, et que la réduction de celle-ci n'entraîne pas nécessairement la disparition de celui-là. Plus efficaces sans doute sont les enseignements qu'on peut tirer du relativisme et des diverses analyses rapportées dans la première partie de cette étude. Mais ils risquent de demeurer insuffisants tant qu'on n'aura pas connaissance du contentieux singulier que chaque élève d'un groupe nourrit envers les autres. L'éducation à

l'interculturalisme – et ce n'est pas un mal à notre sens – réveille certainement ce contentieux (il serait intéressant d'en connaître le prolongement réel dans les familles), car elle ne relève pas de la pure connaissance, sans incidence sur les autres instances de la personnalité. Quand il n'apparaît pas, il y a toutes chances pour qu'il s'agisse du blocage de la verbalisation habituellement induit par l'institution scolaire sur ces sujets considérés comme « tabous ».

Bien entendu on peut en rester là: c'est même ce qui se passe actuellement, d'une façon très générale. Mais on ne saura pas, alors, si l'on ne s'est pas contenté de « semer une graine », dont il n'est pas assuré qu'elle lèvera. On peut même avoir déclenché des mécanismes de défense, avec la fermeture crispée qui s'ensuit. Aussi nous paraît-il plus indiqué, quant à nous, d'installer les conditions qui facilitent le surgissement du débat et, en même temps, de réguler celui-ci tout au long du temps, selon les modalités les plus appropriées aux situations. Outre qu'on peut être accusé de contrevenir au principe de la neutralité scolaire, ce n'est évidemment pas facilement réalisable. Mais il apparaît bien ainsi que la pédagogie interculturelle menée à son terme est une pédagogie risquée: à chacun de déterminer la limite qu'il ne lui paraîtra pas possible de dépasser, en fonction des paramètres tenant à lui-même et aux situations concrètes qui se présentent.

Il est certain, en tout cas, que si le pari est gagné le résultat sera autrement satisfaisant. Car faire comprendre aux élèves l'égale légitimité des cultures et, d'une manière générale, tout ce dont nous avons discuté au début de cette analyse, c'est seulement assurer une bonne base et ouvrir des chances. Mais la situation sera réellement assainie quand la classe aura été vidée de ses tensions, les griefs conscients puis inconscients ayant été évacués. Alors, en ce qui concerne spécialement les élèves des minorités ethniques, la classe et particulièrement le maître représenteront la société d'accueil telle qu'elle devrait être: ce qui amorcerait la liquidation des formations de défense symbolique contre le sentiment du rejet, de l'agression, de l'insécurisation, donc achèverait les décrispations et déculpabilisations nécessaires pour réaliser les libres positionnements culturels qui doivent être le but de ce type d'éducation.

PROBLÈME DE LA CULTURE PROMOTIONNELLE

Chez tous les peuples, quelle que soit leur culture anthro-logique, existe le sous-groupe des gens considérés comme cultivés ». Ceux-ci sont réputés maîtriser le corps d'informations ui leur permettent d'aller plus loin dans la connaissance du réel du « vrai », ainsi que les méthodes et équipements mentaux les ettant à même d'enrichir cette science. Par là même ils se ouvent habituellement dotés de possibilités du même ordre dans domaine de l'imaginaire, où ils deviennent capables, par exem-e, de goûter des formes d'art inaccessibles aux autres et d'en éer de nouvelles. Il s'agit donc d'une sous-culture, mais spéciale. ur les autres se bornent à inscrire, du moins en principe, les fférences entre collectivités et entre individus sur un plan « hori-ntal », sans les hiérarchiser. Par contre celle des gens cultivés les asse le long d'une échelle censée liée à la compétence et à ptitude créative, où la différence est acquise dans le sens vertical »: c'est pourquoi nous l'appelons « promotionnelle ». le est partout l'objet d'une initiation qui, dans les temps moder-s, fait en majeure partie appel à l'institution scolaire.

Les développements précédents ont eu l'ambition d'appor-les éléments susceptibles de mettre fin aux hésitations du aître « culturaliste » — et donc relativiste — en ce qui concerne s problèmes suscités par la diversité des valeurs des cultures et bcultures anthropologiques. Mais qu'en est-il pour celles que ous évoquons maintenant? Car toutes les sociétés traditionnelles t construit des « savoirs » plus ou moins spécifiques, en harmo-e avec leurs systèmes de représentations et valeurs. Or il est mandé à l'enseignant contemporain de les remplacer, au moins ns certains domaines, par un seul savoir, celui dit « scientifi-ue », développé fondamentalement en accord avec les cultures s pays occidentaux industrialisés. On comprend que, comme le aître décrit par J. Kleinfield dans sa classe pluri-ethnique, il isse hésiter et s'interroger sur ce qu'il a le droit d'enseigner. Le oblème revient à se demander ceci: peut-on transporter au plan s sous-cultures promotionnelles des ethnies ce qui est énoncé niveau de leurs cultures anthropologiques? Entre leurs savoirs, urs contenus notionnels, dans quelle mesure peut-on parler de mples différences comme nous l'avons fait jusqu'ici, et non inégalités proprement dites? Et quel est, dans cette diversité, le tut qu'il serait légitime d'accorder à la science dite souvent occidentale »?

La réponse doit être circonstanciée. On sait, en effet, que la iable culturelle a été intégrée dans la sociologie de la connais- ce, dont la fonction critique a opéré d'utiles démythifications. ce qui concerne « la science », elle a permis de distinguer son rpus théorique de ce qui ressortit à l'attitude d'esprit, aux eurs et présupposés idéologiques relevant notablement de l'an- opologie culturelle. Nous reviendrons sur cette « formation ccompagnement » de la science et nous commencerons par rter notre attention sur ce corpus théorique, par lequel elle us délivre son savoir proprement dit.

On croit parfois pouvoir contester sa valeur de connaissance fait des remaniements périodiques auxquels les savants eux- mes le soumettent (cette conduite de critique méthodique nt, on l'a souvent souligné, d'une absolue originalité relative- nt aux savoirs traditionnels). C'est là une conclusion abusive. , comme le déclare un auteur, à travers les changements, les quations » régissant « l'appréhension collective des apparences les hommes » restent: « Elles ont, certes, chacune leur domai- de validité, que viennent englober, la plupart du temps, ceux quations plus récentes, et elles ne sont qu'opératoires: elles crivent les phénomènes et non pas le réel en soi. Mais ce elles nous en disent est aussi vrai aujourd'hui qu'hier. » (B. Espagnat, 1986). Autrement dit la cohérence de ce corpus, ustement de ses analyses à son objet ne sont pas détruits par les naniements raisonnés, mais au contraire affinés, étendus et dus plus performants. Et si le système de représentations nstamment retouché en quoi consiste cette science ne livre pas réalité en elle-même, les siècles de succès pratique multiforme à grande échelle prouvent qu'il y correspond infiniment plus e les autres savoirs poursuivant le même objet. Si elle n'est pas vérité », elle est donc, et de loin, moins subjective que les pus traditionnels. Si bien qu'il nous paraît tout à fait légitime de placer au-dessus d'eux.

Il n'en reste pas moins que cette conclusion indispose bien gens de bonne volonté, pour une raison extrinsèque au débat stémologique: à leurs yeux, ce serait admettre que, en ce qui ncerne une dimension de plus en plus envahissante de la vie derne, les autres sociétés devraient se soumettre à la culture identale, à son produit le plus caractéristique. Aussi nous paraît-qu'il est temps de les mettre à l'aise: le corps des opérations ntales et pratiques qui forment le noyau de la science dite

ıtes les sociétés et individus
re chaque fois que la survie
exclu » : « Ou tu t'en sers, ou
le journée qu'on a pratiqué
ntifiques, pour les techniques
ur construire des ponts, des
lièrement « enveloppé » leur
ael. C'est l'argument qu'on a
avait prétendu confiner les
e » et G. Rist l'a rappelé dans
humain universel, l'Occident
ématisation, formalisation et
delà du domaine de la survie
les a pas inventées et on ne
es pratiquant.

saurait en rien s'appliquer à
nt. Par là même il n'y a pas à
llectivité veut lutter contre ce
umaine qu'est ce savoir, ce
valeur des inégalités non
si bien, si l'Occident préten-
xte de respecter les savoirs
nme la volonté de maintenir

ntièrement résolue, car l'on
niveau différent. Précisément
liser presque subrepticement
pour les systématiser et les
nitation, pour décider à titre
el relève de leur juridiction, il
de cette « formation d'accom-
blicitée par la sociologie de la
posés alimentant un humanis-
tout entier fondé sur une
me à l'égard d'un environne-
déterminables à l'avance ; sur
« nature » présumée toujours
à une raison identifiée à un
cation limitée, expulsant, au
oute causalité théologique ou
ontrarier son fonctionnement

ne structure d'attitudes
ui a d'ailleurs nécessité
significations culturelles
cident chrétien sur le

Pour faire usage de la
d'opérations cognitives
depuis les origines de
les autres sociétés sont
résupposés et à opérer
tures. Concrètement le
qui, par ce biais de la
le savoir scientifique
nde et nombre de leurs
nt, qui sont habituelle-
d'expliciter. On peut le
Bouya (1981) sur les
voir l'explication de la
le village (féticheurs).
ormation « mal aimée »,
its. Chez la plupart des
égie de gestion psychi-
1986), permettant d'évi-
mais aboutissant à une
der quelle est la valeur

e de cette analyse, saura
quoi il y a lieu de fixer
vention éventuelle sera
ectives de la formation
ises en place. Ainsi, en
rapidement développé
es premières » (champ
les « causes secondes »
êmes en tant que code
limitant cette « nature »
ience). Dans le cas de
er la structure d'accord
lui, comme elle a réagi
séquences apparaissent

– d'une part, le corpus scientifique
indiqué plus haut, il serait hautement
partir des ensembles culturels préser
possible de tirer des « systèmes d'acco
ment des systèmes d'apprentissage diffe
der;
– d'autre part, rien ne garantit qu'on p
les cas, ou qu'il sera toujours possible
« unilatérale », sans que l'élève ne soit
des choses dans un sens nouveau, quel
l'opération. Autrement dit, l'enseigneme
cation à l'interculturalisme a surgi pou
historique toujours plus fréquente: la m
sociétés et cultures différentes. Elle ne
sujets qui en relèvent de garder indéfe
jouissaient avant ce contact, de leur évit
résoudre celles-ci quoiqu'il arrive, ou
remise en question plus ou moins éte
Elle ne saurait les assurer de les mett
conséquences d'événements historique
ment des sciences positives. S'il est des
qui ont cette ambition, il leur faut s'
éviter ce contact et se garder de toute

En fin de compte nous exprime
Lawton (1968), mais seulement à prop
lorsqu'il affirme que l'analyse anthro
adapter le programme aux caractéris
adopter tel programme pour des co
savoir. Quant à ce qui relève des lettre
entièrement aux cultures anthropologi
culturelle ambitieuse permettrait aux é
s'épanouir dans l'imaginaire spécifiqu
s'initier librement à celui des autres.

Nous avons ainsi terminé ce tou
il nous paraît justifié d'avancer que l'a
notion de culture est pertinente pour
tion interculturelle, dont elle contribu
l'ensemble des conditions de son inst
façons:

– elle institue une lecture critique de la
té et ses ambivalences foncières. Elle f

rompre avec un fallacieux autant
culturel, qui a toutes les chances
opposés à ses bonnes intentions;

– Elle invite à un dépassement néc
n'étant valable qu'à titre de propéd
relation non dysfonctionnelle des s
différences. Simultanément ce dép
qu'il y a de légitime ou d'incontou
sociales, amenant à aménager des r
et les exigences culturelles.

Conduite dans cette double
d'apporter des éléments théoriques
bien les errements typiques des m
critiques de fond contre la pédagog
ont affleuré dans ce livre. Ce faisa
nous avons développées et qu'il n

– En même temps que cette péd
relativisme, elle a besoin de soume
des valeurs: celles qui conditionnen
– Si elle procure la sécurité aux s
culturel existant qu'elle légitime, el
conflits (F. Ouellet); elle leur attrib
ditions, une valeur propre (M. Abd
devant être de ménager elle-même
l'espace idéal de changement cultu

Aussi bien, loin de laisser les
façon sauvage au conflit, l'objectif de
ble et au mieux.

RÉFÉRENCES

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., « Pédagogie interculturelle : de la pratique à la théorie. Réflexions à partir de la situation française », *Une pédagogie interculturelle*, sous la dir. de M. Rey, Commission nationale suisse pour l'UNESCO, Berne 1984.

BAKER, G. C., « Policy issues in multicultural education in the United States », *The Journal of Negro Education*, vol. XLVIII, Washington (D.C.), 1979.

BENEDICT, R., *Patterns of Culture*, Boston, Houghton Mifflin, 1934.

BOUYA, A., « Les représentations causales de l'enfant congolais », *Enfance*, n° 3, juin-octobre 1981.

BOURDIEU, P. et J.-C. PASSERON, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éd. de Minuit, 1970.

CAMILLERI, C., *Anthropologie culturelle et éducation*, Coll. « Monographies du Bureau international d'éducation », UNESCO, Paris, Delachaux et Niestlé, Lauzanne, 1985.

CAMILLERI, C., « L'action de quelques caractéristiques culturelles de la socialisation sur les aptitudes et attitudes requises par l'école », *Colloque sur « Variations des processus d'apprentissage selon les milieux culturels »*, Centre culturel international de Cerisy-la-Salle, 1986.

DE RUDDER, V., *La différence et la distance*, Colloque de l'Arbresle, 1984, ronéo.

D'ESPAGNAT, B., « Faut-il brûler l'universel? », Journal *Le Monde*, 7 janvier 1986, p. 2.

GIBSON, M. A., « Approaches to multicultural education in the United States : some concepts and assumptions », *Anthropology and Education Quarterly*, vol. VII, n° 4, Washington, 1976.

GINTIS, H., « Education, Technology and the characteristics of worker productivity », *American Economic Review*, vol. 61, n° 2, New York, 1971.

GIROD, R., « Les adolescents sous-instruits dans les sociétés industrielles de l'Ouest », *Revue Française de Pédagogie*, 22, Paris, 1973.

GOODENOUGH, W. H., « Multiculturalism as the normal human experience », *Anthropology and Education Quarterly*, vol. VII, n° 4, Washington, 1976.

HALL, V. C. et D. B. KAYE, « Early patterns of cognitive development », *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. XLV, n° 2, University of Chicago Press, 1980.

KLEINFIELD, J., « Positive stereotyping: the cultural relativist in the classroom », *Human Organization*, vol. XXXIV, n° 3, Washington, 1975.

LAFERRIÈRE, M., « Les idéologies ethniques de la société canadienne: du conformisme colonial au multiculturalisme », *Le facteur ethnique aux États-Unis et au Canada*, éd. par M. Lecomte et C. Thomas, Presses Universitaires de Lille, 1984.

LAWTON, D., *Social class, language and education*, éd. par Routledge and P. Kegan, London, 1968.

LEGER, A., *Enseignants du secondaire*, Paris, PUF, 1983.

LEVY-BRUHL, L., *Les fonctions mentales dans les sociétés primitives*, Paris, Alcan, 1910.

OUELLET, F., « Éducation, compréhension et communication interculturelle: essai de clarification des concepts », *Éducation permanente*, 75, septembre 1984.

PORCHER, L., *L'éducation des enfants de travailleurs migrants en Europe: l'interculturalisme et la formation des enseignants*, Strasbourg, Conseil de la coopérative culturelle, Conseil de l'Europe, 1981.

RAMBAUD, P., *Société rurale et urbanisation*, Paris, Seuil, 1969.

REY, M., (sous le dir. de), *Une pédagogie interculturelle*, Commission nationale suisse pour l'UNESCO, Berne, 1984.

RIGUET, M., « Éléments de synthèse pour une réflexion sur l'école française interculturelle », *Les Cahiers du CRELEF*, numéro spécial supplément au n° 21, Université de Besançon, 1986.

TAPIA, C., « Contacts interculturels dans un quartier de Paris », *Cahiers internationaux de sociologie*, Paris, 1973.

WILLIS, P., « L'école des ouvriers », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 24, Paris, 1978.

*Bibliographie commentée**

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Publications de la Sorbonne INRP, 1986.
Tenter de réduire le halo et le flou sémantiques qui entourent le terme « interculturel », rechercher les fondements conceptuels et épistémologiques à partir desquels l'approche interculturelle est susceptible d'être fondée, tels sont les objectifs de l'auteur dans cet ouvrage. Plus qu'un nouveau champ disciplinaire, plus qu'un objet spécifique, « l'interculturel » désigne une modalité d'approche et d'interrogation du réel et en particulier des situations de formation, d'éducation et d'action sociale impliquant la dimension culturelle. L'auteur propose ensuite des axes méthodologiques susceptibles d'enraciner « l'interculturel » dans des pratiques de formation.

LYNCH, J., *The Multicultural Curriculum*, Education in a multicultural Society, Batsford Academic and Educational Ltd, London, 1983.
Ce petit ouvrage contient des pistes très intéressantes pour l'introduction d'une perspective interculturelle dans les programmes scolaires et sur l'introduction à l'école d'une éducation interculturelle définie comme « l'initiation des enfants à l'acceptation critique et rationnelle de la diversité culturelle et à l'affirmation des différences individuelles et collectives au sein d'une commune humanité » (p. 15).

---

* On trouvera ici des suggestions de lectures permettant de poursuivre quelques-unes des pistes de réflexions proposées dans le présent volume. Cette bibliographie n'est pas complète, mais elle signale des ouvrages qui ont cherché à clarifier certains des problèmes théoriques que soulèvent les initiatives récentes en éducation interculturelle. La plupart des titres en langue anglaise proviennent de l'excellent ouvrage édité par James A. Banks et James Lynch, *Multicultural Education in Western Societies* (1986).

BANKS, J. A., *Multiethnic Education: Theory and Practice*, 1981.
Cet ouvrage discute des principales questions historiques et philosophiques que soulève l'éducation multi-ethnique et multiculturelle. Il comprend également un chapitre qui propose des stratégies d'enseignement pour l'éducation multi-ethnique.

BANKS, J. A., *Teaching Strategies for Ethnic Studies*, troisième édition, Boston, Allyn and Bacon, 1984.
Cet ouvrage fournit une discussion intéressante du concept et des buts de l'éducation multiculturelle, ainsi que de la philosophie et des postulats sous-jacents. On y trouve également une information de base sur les principaux groupes ethniques minoritaires aux États-Unis et des suggestions de stratégies pour l'enseignement des études multi-ethniques.

BANKS, J. A. et J. LYNCH, *Multicultural Education in Western Societies*, New York, Praeger, 1986.
Cet ouvrage important rassemble les contributions d'auteurs américains, canadiens, britanniques et australiens qui ont suivi de très près les débats qui ont entouré les tentatives visant à introduire une perspective multiculturelle en éducation. Dans une première partie, on décrit les différentes phases des mouvements de résurgences ethniques qui ont marqué l'histoire récente aux États-Unis et ailleurs dans le monde et on présente une typologie très éclairante des principaux types de réponses que les éducateurs ont tenté d'apporter à ces mouvements. La deuxième partie fournit une analyse critique de l'évolution de l'éducation multiculturelle dans quelques pays. Dans la troisième partie, on trouve des propositions précises sur les pistes les plus sûres que le bilan des expériences passées permet d'identifier pour la mise en œuvre effective d'une perspective multiculturelle en éducation.

BAZIN, L., « Les conditions d'objectivité dans l'approche interculturelle: le cas des études orientales et asiatiques », *Introduction aux études interculturelles*, Paris, UNESCO, 1980, p. 66-83.
L'auteur montre comment il a fallu attendre la décolonisation pour que les études orientales et asiatiques contribuent à la définition, à la sauvegarde et à l'appréciation, sur le plan international, des valeurs qui caractérisent l'identité culturelle des peuples orientaux et asiatiques; langue, organisation sociale, statut religieux, croyance et pratiques populaires, techniques traditionnelles, traditions textuelles, orales et artistiques. éducation, activités indiquées, sexualité, histoire, mythes, voilà autant de traits de l'identité culturelle qu'elles ont la mission de faire mieux connaître.

BEJIN, A. et J. FREUND (éd.), *Racismes et antiracismes*, Paris, Librairie des Méridiens, 1986.
Ouvrage important fournissant une réflexion critique très stimulante sur les idéologies racistes et antiracistes en plus de fournir des analyses intéressantes sur la façon dont se pose la question du racisme dans les aires culturelles extra-européennes: en Inde, en Afrique et aux États-Unis.

mic Competition, Cambridge, Cambridge Uni-

enté présente des perspectives théoriques bien
relations inter-ethniques et sociales à partir
tés à plusieurs pays, dont l'Afrique du Sud, les
nde-Bretagne.

, *Culture and Cognition: Readings in Cross*
, London, Methicen, 1974.
vue d'ensemble sur la théorie et la recherche
rences cognitives entre cultures.

oyais qu'au Portugal il n'y avait que du soleil »,
ation, L'éducation et les défis interculturels,
nte, Université de Paris VIII, 1983.
cle se demande tout d'abord si le thème de
urelle n'est pas une des nombreuses modes
ns les politiques de l'éducation. Après avoir
généité des sociétés contemporaines n'est pas
veau, il souligne le fait que l'une des fonctions
le a été jusqu'ici « d'imposer, de renforcer et
olitique monoculturelle et monolinguistique
er l'unité de l'État nation ». C'est vers la fin des
voit apparaître en Europe une politique de
des immigrants. Cela ne signifie toutefois pas
u mouvement d'uniformisation, mais que la
ue comme problème. On introduit diverses
orer le sort des enfants des groupes minoritai-
necs scolaires est très élevé: classe d'accueil,
culture d'origine, etc. Mais pas question de
ur le système scolaire dans le sens de l'inter-
des populations de cultures différentes n'ap-
omme un phénomène passager.

ons causales de l'enfant congolais », *Enfance*,
981, Labor. de Psycho-biologie de l'Enfant,

manière dont 84 écoliers de Brazzaville
ns, réagissent à l'explication simultanée de la
ie par l'école et par la tradition.

louvement anti-utilitariste dans les sciences
uchet, 75017 Paris.

nte, fondée en 1982, qui s'attaque aux grands
sociales (histoire, anthropologie, économie)
e anti-utilitariste largement nourrie pas la
turelle.

ist Dilemma in Education: Six case Studies,
n and Unwin, 1981.

nt fournit une analyse critique comparative de
dans six pays. L'auteur soutient avec force la
n multiculturelle est une façon détournée de

des enfants issus des minorités ethniques en
lum des éléments qui attirent l'attention sur
rticulier.

culturelle et éducation, Coll. « Monographies
onal d'éducation », UNESCO, Paris, Delachaux
, Suisse, 1985.

se des études récentes, des secteurs de l'éduca-
la variable culturelle et des problèmes ainsi
occidentaux, chez les minorités ethniques en
s pays du Tiers-Monde décolonisé.

Cultural pluralism, Lewes, Falmer Press, 1984.
ble les points de vues d'éminents spécialistes
usieurs aspects fondamentaux de la probléma-
en éducation: idéologies et politiques, pro-
et évaluation, relations interculturelles, langue,
relations entre l'école et la communauté.

, *Curriculum Opportunities in a Multicultural*
rper and Row, 1984.

le des contributions de plusieurs enseignants
aîtres sur la façon dont il est possible d'intro-
tive interculturelle dans les programmes de
On y trouve des suggestions sur le contenu des
d'enseignement et les ressources pédagogi-

e interculturelle en psychologie et en pédago-
lung/Développement, n° 16, 1983, p. 48-49.
us, les sciences humaines sont « enculturées »
storique et social particulier. Pour s'en rendre
esoin d'une référence extérieure dans laquelle
se croire universelles. La perspective intercul-
la possibilité de lois universelles du comporte-
ève contre les généralisations abusives qui ne
nment compte de la diversité et de la relativité
option d'une perspective interculturelle est
lifier considérablement les orientations de la
ux futurs psychologues et pédagogues des pays
viennent se former dans les universités occi-
que celles des futurs coopérants à l'étranger.
ation and Canadian Multiculturalism: Some
Solutions, Saskatoon, Canadian Society for the
(CSSE), 1981.
n d'une décennie d'éducation multiculturelle
spectives critiques; c) approche comparative
sur le multiculturalisme en URSS; d) langue
n programme scolaire multiculturel.

« L'école québécoise
de l'Éducatio
Ce rapport pr
ble de mesur
se mieux les
culturelles et
culturelle. Il
tion qui vise
diverses cultu
et donc d'év
diversité devi
culturelle, soc

FINKIELKRAUT, A., *La*
Dans cet essa
conception d
me et qui ac
peuple » auq
culture dans l
Volksgeist (gé
a conduit aux
culture, qui
sous-jacente à
nisation, sur l
narcissique. «
face-à-face te
(p. 165).

GIBSON, M. A., « App
States: some
cation Quarte
L'auteur passe
au concept d'
est consacré),
analyse critiqu

GIROD, R., « Les adole
l'Ouest », *Rev*
Rapporte les
ristiques cult
adolescents s

GOODENOUGH, W. H.,
ce », *Anthropo*
ington (D.C.),
L'auteur mont
culturelle des
situation pluri
variable, qui
social.

ère

em-
ais-
utés
ulti-
uca-
les
lle,
ette
vie

une
om-
du
la
de
qui
e la
est
olo-
me
au
e »

ted
du-

nis
éro
ne

de
73.
té-
les

en-
sh-

us-
ne
e »
oir

HANNOUN, Hubert, *Les ghettos de l'école. Pour une éducation interculturelle*, Paris, Les éditions ESF, Coll. « Sciences de l'éducation », 1987.
Selon l'auteur de cet essai, les sociétés européennes sont en train d'évoluer dans le sens d'une pluriculturalité de plus en plus grande. Face à cette situation inévitable, l'école oscille entre deux attitudes: l'assimilationnisme et le multiculturalisme. Hannoun rejette ces deux attitudes et propose une attitude interculturaliste qui implique à la fois l'affirmation par chaque culture de ses normes propres ainsi qu'une ouverture aux autres cultures dans la perspective de construction d'une civilisation nouvelle commune.

HARMERS, J. F. et M. BLANC, *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Pierre Mordaga, 1983.
Cet ouvrage constitue une somme de connaissances scientifiques sur le phénomène de contact des langues. Le phénomène est examiné à la fois dans ses aspects individuels et collectifs et selon une approche interdisciplinaire. L'ouvrage aborde également certaines applications comme la question de l'éducation bilingue et de l'apprentissage des langues secondes.

HSU, F. L. K., *American and Chinese*, Honolulu, University of Harvai Press, 1981.
Dans cet ouvrage passionnant, Hsu applique à l'analyse de plusieurs aspects des sociétés américaine et chinoise le modèle qu'il a élaboré dans ses travaux antérieurs d'une orientation psychoculturelle propre à chacune de ces sociétés.

HSU, F. L. K., *Clan, Caste and Club*, Van Nostrand, New York, 1963.
Dans cet ouvrage très stimulant, Hsu présente les caractéristiques fondamentales de l'orientation psychoculturelle centrale de trois sociétés: la société chinoise centrée sur la situation et où dominent les relations de dépendance mutuelle et de piété filiale; la société américaine centrée sur l'individu et où dominent la recherche de l'autosuffisance; et, la société indienne centrée sur le surnaturel où dominent les relations de dépendance unilatérale. Il dégage ensuite quelques répercussions de cette différence fondamentale tant en ce qui concerne les orientations éthiques et philosophiques dominantes dans chacune de ces sociétés qu'en ce qui touche à l'importance qu'on accorde à la famille et aux autres formes de groupes (clan, caste et club) dans chacune de ces sociétés.

HSU, F. L. K., « Intercultural Understanding: genuine and spurious », *Anthropology and Education Quarterly*, vol. VII, n° 4.
Selon Hsu, il ne suffit pas de voir de ses propres yeux ou d'accumuler des informations sur les cultures étrangères sur le modèle du musée. L'étude des cultures étrangères ne devra pas être limitée à quelques spécialistes, mais l'ensemble des étudiants du secondaire et du collégial devrait pouvoir entrer en contact avec d'autres cultures en effectuant une comparaison systématique des différentes facettes de ces cultures avec la culture américaine.

Cette approche exigera qu'on réécrive une bonne partie des manuels scolaires d'un point de vue résolument interculturel. Et cette approche interculturelle devra permettre aux étudiants de saisir les sentiments des individus qui appartiennent à des cultures étrangères. Selon Hsu, les sentiments qu'éprouvent les gens à l'égard d'eux-mêmes, des autres et du reste du monde sont au cœur de la compréhension interculturelle, car ce sont eux qui « motivent le comportement humain, règlent les prémisses culturelles différentes qui sont à l'origine des différences de comportement dans les sociétés différentes... » Les littératures étrangères constituent une voie d'accès privilégiée à ces sentiments et donc un outil essentiel pour la promotion d'une perspective interculturelle.

JEFFCOATE, R., *Ethnic Minorities and Education*, London, Harper and Row, 1984,
Ce volume fournit un examen critique de la position des élèves issus des minorités ethniques dans les écoles britanniques. Il discute les questions que soulèvent la discrimination positive, l'intégration, la ségrégation et le pluralisme dans le contexte de l'égalité des chances en éducation.

KEHOE, J., *Handbook for Enbancing the Multicultural Climate of the School*, Vancouver, University of British Columbia, Faculty of Education, Western Education Development Group, 1984.
Une des rares tentatives pour explorer les voies d'application pratique de principes théoriques bien étayés. Mesure des besoins multiculturels à l'école et dans le milieu environnant. Discussion du curriculum formel, de la façon de l'élaborer et des messages cachés qu'il recèle à la lumière de l'impact sur certains groupes particuliers et de l'objectif de l'égalité des chances.

KLEINFIELD, J., « Positive stereotyping: the cultural relativist in the classroom », *Human Organization*, vol. XXXIV, n° 3, Washington (D.C.), 1975. Étude des difficultés rencontrées par l'enseignant qui veut baser sa pratique pédagogique sur le respect des cultures et le relativisme culturel.

LAFERRIÈRE, M., « Les idéologies ethniques de la société canadienne: du conformisme colonial au multiculturalisme », dans *Le facteur ethnique aux États-Unis et au Canada*, M. Lecomte et C. Thomas (eds.), Presses Universitaires de Lille, France, 1984.
Présentation historique et critique de la prise en compte du facteur ethno-culturel dans la politique scolaire au Canada.

LAWTON, D., *Social class, language and education*, London, Routledge and P. KEGAN (eds.), 1968.
L'auteur essaie d'isoler ce qui, dans le savoir scolaire à définir et administrer, transcende la simple différence culturelle et réfère à des critères objectifs.

N. J. et J. W. BENG (eds.), *Field Methods for Cross. Cultural Research*, London, Sage, 1986.
Il s'agit ici d'un manuel à l'intention du chercheur en sciences sociales et en sciences du comportement qui travaillent sur les questions de comparaisons transculturelles, ou poursuivront des recherches sur les groupes ethniques dans les sociétés pluralistes.

N. et M. D. BREWER (eds.), Groups in contact, *The Psychology of Desegregation*, Orlando (Flo.), Academic Press, 1984.
Examen critique de la recherche sur les effets psychologiques de la déségrégation.

Y, K. (ed.), *Multicultural Education and Race Relations*, Vancouver, University of British Columbia, Centre for Curriculum Studies, 1985.
Examen critique des questions de relations raciales et de politique multiculturelle; recension détaillée de la recherche sur la lutte aux préjugés et sur le rôle de la diversité culturelle, des migrations et du style cognitif.

Z, J., *Le huitième jour de la création. Introduction à l'entropologie*, Presses polytechniques romandes, Lausanne, 1986.
Un ouvrage décapant sur les paradoxes de la technique et du « développement » considéré comme l'illusion culturelle occidentale qui, en prétendant multiplier l'abondance, ne fait qu'accroître l'entropie et le désordre.

RG, R. (ed.), *Power and Change on Canada*, Toronto, McLelland and Stewart, 1980.
Un livre important examinant les relations entre la structure des classes, le réseau du pouvoir et leurs effets sur l'éducation du Canada.

alité des mondes. Théories et pratiques du développement, Cahiers de l'Institut d'études du développement, n° 1, Genève, 1975.
Ce numéro contient un « texte fondateur » de Pierre Bungener sur les rapports entre l'Occident et le Tiers-Monde ainsi qu'une remarquable étude de Jacques Grinevald sur les présupposés culturels de la science et des théories du « développement ».

, L., *L'éducation des enfants de travailleurs migrants en Europe: l'interculturalisme et la formation des enseignants*, Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle, Conseil de l'Europe, 1981.
Sur la base d'un certain nombre de rapports d'experts sur différents pays européens, l'auteur indique les orientations que devrait prendre une formation des enseignants en vue de la pratique de la pédagogie interculturelle.

K, R. A., *À contre-courants. L'enjeu des relations interculturelles*, textes réunis par Gilbert Rist, Coll. « Nord-Sud », Éditions d'En Bas, Lausanne, 1984.
Une série de textes inédits de Preiswerk et de ses amis qui montrent comment la recherche interculturelle permet de jeter un regard nouveau sur les relations internationales, le « développement » et sa propre société.

isme et histoire: l'Afrique, l'Amérinuels occidentaux, Paris, Anthro-

t se construit l'image de l'autre et prunte le sociocentrisme pour identale.

cultural Education: Programmes tural Social Sciences Publications

s pistes concrètes pour introduire en éducation. Il aborde les quesnaîtres de la session des programement.

une réflexion sur l'école françaiu CRELEF*, spécial supplément au 1986.

ne centaine de comptes rendus ppées dans près de 80 établisselyse les tendances et en tire des

développement, avec G. Berthoud, D. Perrot, Coll. « Forum du déve- Lausanne, 1986.

est d'abord exposé sous la forme é et la satisfaction des besoins me liés à l'imaginaire occidental. divers chapitres de l'ouvrage qui le des présupposés culturels de la

ance », Colloque sur « Problèmes r le phénomène des migrations *Thomas More: recherche et docu*210 L'Arbresle, France, 1987.

nières psychologiques de traiter la rés en France par la société d'ac-

s un quartier de Paris », *Cahiers* IV, Paris, France, 1973.

ans le quartier de Belleville, de ricains récemment immigrés en e photographies, l'auteur étudie, e leur connaissance des coutumes les Juifs.

eds.), *Multiculturalism in Canada*,

à des apports très diversifiés. Les historiques et philosophiques de e et la politique du multiculturalis-

gés ethniques et les
problèmes et pro-
tion, de l'évaluation

cultural Education:
l Matters, 1984.
eignement des lan-
n en français comme
e; 2) l'école devant
enir en éducation.
Issues and Answers,
cation, 1978.
s qui se posent aux
aux jeunes immi-
omment encourager
les immigrants; les
sage; l'amélioration
uelques expériences

de to Ethnic Studies,
cation, 1978.
der les enseignants à
ignificatifs dans les
Études canadiennes.
ontenu, le pourquoi
ethniques dans les
de ressources. Une
s sur la façon dont
Canada anglais, on
stitue un blocage à
culture anglo-cana-

NOTES BIOGRAPHIQUES

Martine ABDALLAH-PRETCEILLE est directri
d'étude à l'I.N.R.P. (Institut natio
Laboratoire de psychologie social
tion « problèmes de culture »; ell
la Commission française de l'UN
breuses études et articles sur l'ap
tion, notamment *Des enfants non*
Vers une pédagogie interculturel

James A. BANKS est professeur à l'Universi
président du Conseil national pou
enseignant, il a été boursier de l'
de la Fondation Rockefeller et de
seur Banks a étudié et collaboré à
plusieurs pays dont le Mexique, l'
et le Royaume-Uni. Il a écrit p
Toward Freedom: A History of B
Our History and People; Teaching
Multiethnic Education: Theory a

John BERRY est professeur de psychologie
et l'ancien président de l'Inter
Cultural Psychology. Il a effectué
en Australie, en Afrique et avec
immigrants du Canada. Il est co
livres dont *Social Psychology: the*
ralism in Canada. Social and E
Methods for Cross-Cultural Resea

Robert BERTHELIER est praticien hospital
responsable d'un secteur de psyc
de L'Essonne. Membre du cons
médico-social pour la santé des m
nel (depuis 1975) au C.E.F.I.S.E
nombreux articles à la psychopath
se depuis plus de dix ans à la prob
aux pédagogies interculturelles.

Carmel CAMILLERI a enseigné longtemps
seur à l'Université de Paris V (Sci
recteur du Laboratoire de psycho
« Problèmes de culture ») de c
recherches sur les conflits culturel
sé et chez les immigrés en Franc
Psychologie française, organe de
logie, et membre du comité de ré
écrit de nombreux articles sur le
ouvrages : *Jeunesse, famille et déve*
groupes sociaux après mai 1986,
que ou le bonheur, Anthropologi

Claude CLANET est Maître de conférence
Mirail. Il poursuit des recherches
cultures minoritaires et il s'intére
tsiganes. Il a publié plusieurs artic
relle, dont « Situations intercultur
flexions épistémologiques » et
idéologique et ouvertures ».

André COUTURE a obtenu un doctorat en s
logie) en 1977 (Paris-Sorbonne).
gions à l'Université Laval, il a pu
« Akrura et la tradition Bhāgvata
« Note sur les diverses variétés d
d'Arjuna dans la Bhagavad-Gītā », «
Revue d'un débat et amorce d'un

Françoise HENRY-LORCERIE est agrégée de
tut d'études politiques de Paris; el
Paris III et d'Alger. Elle est actu
auprès de la Mission académique
d'Aix-Marseille et anime la revue
été chargée d'assurer l'évaluation
gnement des langues et cultures d
en France. Par la suite, elle a publi
scolarisation des enfants d'immigr

Édouard-Charles LEBEAU est assistant de recherche à la Faculté de théologie (programme « Sciences humaines des religions ») de l'Université de Sherbrooke. Il a fait un baccalauréat en théologie et une maîtrise en Sciences humaines des religions. Son mémoire de maîtrise était une analyse critique de documents didactiques pour l'éducation religieuse « non confessionnelle » en Angleterre. Depuis quelques années, il travaille avec Fernand Ouellet sur des projets de recherches concernant l'étude des religions dans les écoles et la compréhension interculturelle.

Bernard LORREYTE est psychosociologue et chef du Service Formation de l'agence pour le développement des relations interculturelles à Paris. Il a publié plusieurs articles sur la thématique interculturelle, dont « L'identité dans tous ses états » (1986), « L'inquiétante familiarité. Approche psychosociologique de l'hétérophobie » (1986).

James LYNCH est professeur d'éducation et doyen de la Faculté d'éducation, Sunderland Polytechnic. Autrefois enseignant, il a été professeur invité à l'Université de Frankfurt et directeur de l'École d'éducation au Collège d'éducation avancée de Newcastle, New South Wales, Australie. Il est spécialisé dans la formation des maîtres et s'intéresse à la théorie et à la pédagogie de l'éducation dans le contexte des sociétés multiculturelles. Il a publié plusieurs volumes dont *Parents and Teachers, Lifelong Education and Preparation of Educational Personnel, Education for Community, Teaching in the Multicultural School, The Multicultural curriculum, Change in teachers education: Principles and Practice* et *Multicultural Education in Western Societies* (coéditeur).

Maurice MAUVIEL poursuit depuis plusieurs années des recherches sur les fondements théoriques de l'éducation interculturelle dans le cadre du laboratoire de psychologie appliquée aux phénomènes culturels de l'Université Paris V – René Descartes (Sorbonne). Il a publié de nombreux articles sur ce sujet ainsi que sur l'histoire de l'anthropologie culturelle, envisagée d'un point de vue comparatif. Il est également responsable de la formation des travailleurs immigrés à l'Académie de Paris.

Kogila A. MOODLEY enseigne à la Faculté d'éducation de l'Université de Colombie-Britannique et est également la coordinatrice du programme de formation multiculturelle des enseignants. Elle a enseigné autrefois dans une école secondaire en Afrique du Sud et elle est présentement membre du bureau de direction de l'Association canadienne d'études éthniques. Elle a écrit plusieurs articles sur les questions de relations ethniques et sociales ainsi que plusieurs volumes, dont *Change in Contemporary South Africa, The Liberal Dilemma in South Africa, Ethnicity, Power and Politics in Canada, South Africa Without Apartheid* (coauteure), *Race Relations and Multicultural Education* (coéditrice et coauteure).

Émile OLLIVIER est professeur à la Faculté des sciences de l'éducation (section d'andragogie) où il enseigne la sociologie de la formation des adultes. Il a publié plusieurs articles sur les phénomènes migratoires au Québec et plus particulièrement sur l'alphabétisation des migrants haïtiens à Montréal.

Fernand OUELLET dirige depuis 1972 le programme de Maîtrise en sciences humaines des religions à l'Université de Sherbrooke. Dans le cadre de ce programme qui cherche à introduire une perspective ethnosociologique et interculturelle dans l'étude des phénomènes religieux, il a organisé, à l'intention des enseignants, plusieurs voyages d'études en Asie du Sud et chez les Autochtones du Québec. Il a publié plusieurs articles sur l'étude des religions dans les écoles et sur l'éducation interculturelle ainsi qu'un volume intitulé *L'étude des religions dans les écoles, L'expérience américaine, anglaise et canadienne*.

Michel PAGÉ est professeur titulaire au département de psychologie de l'Université de Montréal. Ses principales activités de recherche ainsi que son enseignement s'inscrivent dans le champ de la psychologie de l'éducation. Ses intérêts de recherche se concentrent depuis plusieurs années sur les interactions dans les situations d'éducation et sur les processus d'apprentissage étudiés dans les perspectives de la psychologie cognitive.

Gilbert RIST est professeur à l'Institut universitaire d'études du développement, à Genève (Suisse) où il se consacre à l'étude des relations interculturelles dans la perspective d'une critique de la société occidentale. Il a également enseigné à l'Université de Tunis, dirigé le Centre Europe-Tiers-Monde à Genève et participé au projet de recherche de l'Université des Nations Unies intitulé « Objectifs, processus et indicateurs du développement ». Il a publié notamment : *Image des autres, image de soi ? Comment les Suisses voient le Tiers-Monde* (1976), *Regard blancs sur visages noirs* (1978), ainsi que *Il était une fois le développement* (avec Fabrizio Sabelli (1986).

Bernard SALADIN D'ANGLURE, après des études de droit, de géographie humaine et de démographie, à Paris, et, deux séjours chez les Inuit du Québec arctique en 1956 et 1960, fit une maîtrise en anthropologie à l'Université de Montréal, sur l'organisation sociale traditionnelle inuit, puis un doctorat de 3e cycle, à l'École Pratique des Hautes Études de Paris. Depuis 1971, il enseigne au Département d'anthropologie de l'Université Laval où il a mis sur pied une équipe de recherche sur les Inuit et a créé avec ses collègues la revue *Études Inuit*, l'Association Inuksiutiit, les congrès biennaux d'Études inuit et, tout récemment, le Groupe d'Études Inuit et Circumpolaires (GETIC) de l'Université Laval. Ses principaux travaux portent sur l'oganisation sociale inuit, l'art, la mythologie, la parenté et l'adoption, les rapports hommes/femmes, le chama-

nisme, mais aussi l'anthropologie de l'histoire, des Idées et des relations Orient/Occident.

Jean-Jacques SIMARD est professeur de sociologie à l'Université Laval. Après avoir fait l'École des Beaux-Arts, il a travaillé chez les Amérindiens Cri de la Baie James avec qui il a fondé une coopérative. Il fut aussi haut fonctionnaire dans l'administration des affaires autochtones québécoises. Son enseignement et ses recherches portent sur la théorie générale et sur les mouvements sociaux. Il a publié de nombreux articles et un livre intitulé *La longue marche des technocrates*.

Geneviève VINSONNEAU enseigne la psychologie sociale à l'Université de Paris V (Sciences humaines-Sorbonne) où elle conduit des recherches dans le cadre du Laboratoire de psychologie sociale appliquée. Après avoir soutenu une thèse sur les relations de couples mixtes, l'auteure analyse le fonctionnement de l'identité sociale chez des individus en position défavorisée dans divers systèmes intergroupes asymétriques; ses données empiriques récentes sont établies en situation interculturelle et elles font appel aux instruments de la psychologie sociale expérimentale.

*ublications de l'I.Q.R.C.**

ine et masculine;
nille

cie Mercier. *La recherche sur les femmes au graphie*. Coll. « Instruments de travail » n° 5, 14,25 $

lle Lachance, Denise Lemieux, Madeleine Pré-Poisson. *Femmes et culture au Québec*. Coll. ires » n° 3, 1982, 107 pages. 6,00 $

ıfresne et Lucie Vézina. *La condition féminine ne enquête*. Coll. « Identité et changements 222 pages. 18,50 $

ses québécoises sur les femmes. Coll. « Instru- 1983, 124 pages. 8,00 $

tits innocents. L'enfance en Nouvelle-France. 12,00 $

Une société des jeunes? 1986, 397 pages. 14,50 $

Du loisir à l'innovation. Les associations s retraitées. Coll. « Documents de recherche » 15,00 $

nnoculturelles

ky et Paule Obermeir. *Les Juifs du Québec – ve annotée*. Coll. « Instruments de travail » 13,00 $

sujet à modification sans préavis.

ic Waddell, dir. *Les anglophones du Québec : de*
ritaires. Coll. « Identité et changements culturels »
es. 14,00 $

c Waddell, editors. *The English of Québec : from*
status. Coll. « Identité et changements culturels »
es. 14,00 $

udes ethniques au Québec — Bilan et perspecti-
nts de travail » nº 8, 1983, 108 pages. 10,50 $

s premiers Anglo-Canadiens à Québec — Essai de
775). Coll. « Documents de recherche » nº 1, 2e
ges. 7,50 $

mmunauté grecque du Québec. Coll. « Identité et
ls » nº 4, 1984, 337 pages. 18,00 $

Caldwell. *Juifs et réalités juives au Québec*. 1984,
20,00 $

et Jean-Guy Deschênes. *Cultures et sociétés*
bec. Bibliographie critique. Coll. « Instruments de
221 pages. 19,50 $

rgotten Quebecers. A History of English-Speaking
1985, 315 pages. 14,00 $

re du Québec anglophone, 1759-1980. Traduit
ert Paré, 1986, 332 pages. 15,00 $

inois à Montréal, 1877-1951. 1987, 315 pages.
20,00 $

Pluralisme et école. Jalons pour une approche
tion des éducateurs. 1988, 617 pages. 30,00 $

ire

Ferretti et Daniel Leblanc. *La culture ouvrière à*
)) : bilan historiographique. Coll. « Culture popu-
8 pages. 9,00 $

représentations religieuses au Québec dans les
niveau élémentaire (1950-1960). Coll. « Docu-
» nº 1, 1982, 97 pages. 6,50 $

ndrée Fortin, Gabriel Gagnon, Robert Laplante et
tiques émancipatoires en milieu populaire. Coll.
naires » nº 2, 1982, 178 pages. 9,00 $

vailleur minier, la culture et le savoir ouvrier.
éliminaires » nº 4, 1982, 79 pages. 5,25 $

nontagne. *L'hiver dans la culture québécoise*
983, 197 pages. 11,50 $

nome-colon en Abitibi. Coll. « Littérature quoti-
157 pages. 12,00 $

Simard. *Religion populaire, religion de clercs?*
aire » nº 2, 1984, 444 pages. 22,00 $

deleine Grammond. *Religion populaire au Qué-*
ources — Bibliographie sélective (1900-1980).
e travail » nº 10, 1985, 175 pages. 15,00 $

9. Andrée Fo
Québec. C

10. Jean-Pierre
solidarités.

11. Centre pop
années tre
« Documer

12. Yvan Lamo
1889-1919

13. Thérèse Be
Coll. « Doc

14. Gabriel Ga
pation. De

IV. La créatio

1. Jean-Robert
tion cultur
culturels »

2. Angèle Dag
« Diagnostic

3. Yvan Lamon
Essai de sta
de travail »

4. François C
savante » nº

5. Jean-Pierre
ment profes
travail » nº

6. Vivian Labri
Coll. « Instr

7. Sylvie Tellie
de travail »

8. Jean-Pierre
sionnel. 198

9. Nicole Thivi
féminin tra

10. Yvan Lamon
siècles). Col

11. Yvan Lamon
(1860-1980)

12. Claude Sava
Unis. 1984,

13. Pierre Lavo
documenta
521 pages.

ion au
ages.
17,00 $
uvelles
pages.
17,00 $
ssé. Les
e. Coll.
15,00 $
ntréal,
17,00 $
siècles.
20,00 $
manci-
18,00 $

Forma-
nostics
7,00 $
. Coll.
5,00 $
pec –
ments
8,00 $
ulture
8,00 $
eigne-
nts de
4,00 $
orales.
1,00 $
ments
8,50 $
profes-
5,50 $
nodèle
5,50 $
8e-20e
8,00 $
uébec
pages.
7,00 $
États-
7,00 $
ources
1985,
2,00 $

14. Jacques Dufresne, Fernand Dumont et Yves Martin. *Traité d'anthropologie médicale. L'Institution de la santé et de la maladie*. Presses de l'Université du Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, Presses Universitaires de Lyon, 1985, XVII-1 245 pages. 59,95 $
15. Léon Bernier et Isabelle Perreault. *L'artiste et l'œuvre à faire*. « La pratique de l'art 1 », 1985, 518 pages. 30,00 $
16. Marcel Fournier. *Les générations d'artistes* suivi d'entretiens avec Robert Roussil et Roland Giguère. « La pratique de l'art 2 », 1986, 202 pages. 18,00 $
17. Yvan Lamonde et Esther Trépanier. *L'avènement de la modernité culturelle au Québec*, 1986, 320 pages. 24,50 $
18. Vivian Labrie. *ABC: Trois constats d'alphabétisation de la culture*. 1986, 246 pages. 29,00 $
19. Maurice Lemire, dir. *L'institution littéraire*. IQRC et CRELIQ, 1986, 217 pages. 19,50 $
20. Alfred Dumais et Johanne Lévesque. *L'auto-santé. Des individus et des groupes au Québec*. 1986, 223 pages. 17,00 $
21. Gabrielle Lachance, dir. *Mémoire d'une époque. Un fonds d'archives orales au Québec*. Coll. « Documents de recherche » nº 12, 1987, 251 pages. 16,00 $
22. Marcel Fournier, Yves Gingras et Othmar Keel. *Sciences et médecine au Québec: perspectives sociohistoriques*. 1987, 212 pages. 20,00 $
23. Maurice Lemire, dir., avec la collaboration de Pierrette Dionne et Michel Lord. *Le poids des politiques. Livres, lecture et littérature*. 1987, 191 pages. 18,00 $
24. Vivian Labrie. *Alphabétisé-e-s! Quatre essais sur le savoir-lire*. 1987, 270 pages. 30,00 $
25. Claude Galarneau et Maurice Lemire, dir. *Livre et lecture au Québec, (1800-1850)*. 1988, 271 pages. 24,00 $

V. Les régions du Québec

1. Jules Bélanger, Marc Desjardins et Yves Frenette. *Histoire de la Gaspésie*. Coll. « Les régions du Québec », Montréal, Boréal Express, 1981, 807 pages. 29,95 $
2. Jean-Claude Marsan. *Montréal, une esquisse du futur*. 1983, 325 pages. 15,00 $
3. André Dionne. *Bibliographie de l'île Jésus*. Coll. « Documents de recherche » nº 2, 1983, 324 pages. 18,50 $
4. Serge Gauthier et collaborateurs. *Bibliographie de Charlevoix*. Coll. « Documents de recherche » nº 3, 1984, 320 pages. 18,00 $
5. Serge Gauthier et collaborateurs. *Guide des archives de Charlevoix*. 1985, VIII-97 pages. 6,00 $
6. Serge Laurin et Richard Lagrange. *Bibliographie des Laurentides*. Coll. « Documents de recherche » nº 7, 1985, 370 pages. 18,00 $
7. Yves Hébert. *Bibliographie de la Côte-du-Sud*. Coll. « Documents de recherche » nº 8, 1986, 339 pages. 18,00 $
8. Guy Gaudreau. *L'exploitation des forêts publiques au Québec, 1842-1905*. 1986, 126 pages. 11,00 $

9. Yves Beauregard. *Bibliographie du Centre du Québec et des Bois-Francs*. Coll. « Documents de recherche » nº 9, 1986, 495 pages. 25,00 $
10. Marc Desjardins. *Bibliographie des Îles-de-la-Madeleine*. Coll. « Documents de recherche » nº 13, 1987, 281 pages. 20,00 $
11. Daniel Tessier *et al. Bibliographie de Lanaudière*. Coll. « Documents de recherche » nº 14, 1987, 270 pages. 20,00 $
12. Antonio Lechasseur avec la collaboration de Jacques Lemay. *Municipalités et paroisses du Bas-Saint-Laurent, de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine. Populations et limites territoriales 1851-1981*. 1987, 51 pages, 5 microfiches (Bas-Saint-Laurent, 563 p., Gaspésie et Îles-de-la-Madeleine, 304 p.). 10,00 $
13. Marc Desjardins. *Bibliographie de la Gaspésie*. Coll. « Documents de recherche » nº 16, 1987, 436 pages. 24,00 $

VI. Hors chantier

1. Paul Aubin. *Bibliographie de l'histoire du Québec et du Canada (1966-1975)*. 2 tomes – 1981, 1 425 pages, 22 000 titres. 60,00 $
2. Gabrielle Lachance. *La culture contemporaine face aux industries culturelles et aux nouvelles technologies*. Rapport-synthèse, Rencontre franco-québécoise sur la culture, Québec-Montréal, du 4 au 8 juin 1984, 145 pages. 7,00 $
3. *Statistiques culturelles du Québec (1971-1982)*. 1985, XLII-932 pages. 45,00 $
4. Paul Aubin et Louis-Marie Côté. *Bibliographie de l'histoire du Québec et du Canada/Bibliography of the History of Quebec and Canada (1976-1980)*. 2 tomes – 1985, LXIV-1 316 pages, 20 000 titres. 60,00 $
5. Jean-Paul Baillargeon, dir. *Les pratiques culturelles des Québécois. Une autre image de nous-mêmes*. 1986, 394 pages. 19,50 $
6. Paul Aubin et Louis-Marie Côté. *Bibliographie de l'histoire du Québec et du Canada/Bibliography of the History of Quebec and Canada (1946-1965)*. 2 tomes – 1987, LXXVII-1 396 pages, 22 000 titres. 60,00 $

VII. Collection Questions de culture

1. Fernand Dumont, dir. *Cette culture que l'on appelle savante*. 1981, 190 pages. 15,00 $,
2. Fernand Harvey et Gary Caldwell, dir. *Migrations et communautés culturelles*. 1982, 159 pages. 15,00 $
3. Fernand Dumont, dir. *Les cultures parallèles*. 1982, 172 pages. 15,00 $
4. Jean-Charles Falardeau, dir. *Architectures: la culture dans l'espace*. 1983, 210 pages. 15,00 $

mmonde, dir. *Les régions culturelles*. 1983, 189 pages. 12,00 $
ine Préclaire, dir. *La culture et l'âge*. 1984, 198 pages. 12,00 $
le Lachance, dir. *La culture: une industrie?* 1984, 216 pages. 12,00 $
Anctil, Léon Bernier et Isabelle Perrault, dir. *Présences de artistes*. 1985, 190 pages. 12,00 $
Lemieux, dir. *Identités féminines: mémoire et création*. 1986, ges. 12,00 $
Dussault, dir. *L'État et la culture*. 1986, 173 pages. 12,00 $
e Hamel et Pierre Poulin, dir. *Devenir chercheur-e: itinéraires pectives*. 1986, 185 pages. 12,00 $
ine Gauthier, dir. *Les nouveaux visages de la pauvreté*. 1987, ges. 18,50 $
3.-Dandurand, dir. *Couples et parents des années quatre-vingt*. 84 pages. 20,00 $

ection Diagnostic

Laplante. *Le suicide*. 1985, 126 pages. 9,95 $
Dufresne. *La reproduction humaine industrialisée*. 1986, ges. 9,95 $
LeBlanc. *L'école, les écoles, mon école*. 1986, 110 pages. 9,95 $
ouin. *Le libre-échange vraiment libre?* 1986, 135 pages. 9,95 $
Dufresne. *Le procès du droit*. 1987, 127 pages. 9,95 $
Plourde. *La politique linguistique au Québec (1977-1987)*. 27 pages. 9,95 $

ion Edmond-de-Nevers

obert. *Le manuel d'histoire de la littérature canadienne de mille Roy*. 1982, 198 pages. 11,00 $
sson. *La charpenterie navale à Québec sous le régime fran-* 83, 320 pages. 19,50 $
Lafrance. *Yves Thériault et l'institution littéraire québécoise*. 74 pages. 13,50 $
Laforce. *Histoire de la sage-femme dans la région de Québec*. 37 pages. 19,50 $
Sarra-Bournet. *L'Affaire Roncarelli. Duplessis contre les Té-le Jéhovah*. 1986, 196 pages. 18,00 $
oulet. *Le commerce des maladies. La publicité des remèdes au u siècle*. 1987, 139 pages. 20,00 $
Bédard. *Les Montagnais et la réserve de Betsiamites (1850-* 1988, 159 pages. 22,00 $

uscrits à diffusion limitée*

monde: orientations méthodologi-
, 1982, 70 pages.
otidienne en Nouvelle-France: un
1982, 166 pages.
poèmes québécois sur les saisons.
s.
on, industrialisation de la culture.

ancipatoires dans deux coopératives
ntréalaise. Montréal, IQRC, 1983,

al. Out-migration of 1971 English
rs from Québec: eleven years after.
bec en Mutation Committee, 1984,

industrie/culture. 1987, 5 cahiers.
38 p. II. Les arts d'interprétation,
e livre, 40 p. V. Quelques indica-

port informatique

la lecture au Québec au XX[e] siècle.
es)**.
ABEQ. Bibliographie de l'histoire du
80). Montréal, IQRC, 1981, (70 000
)***.

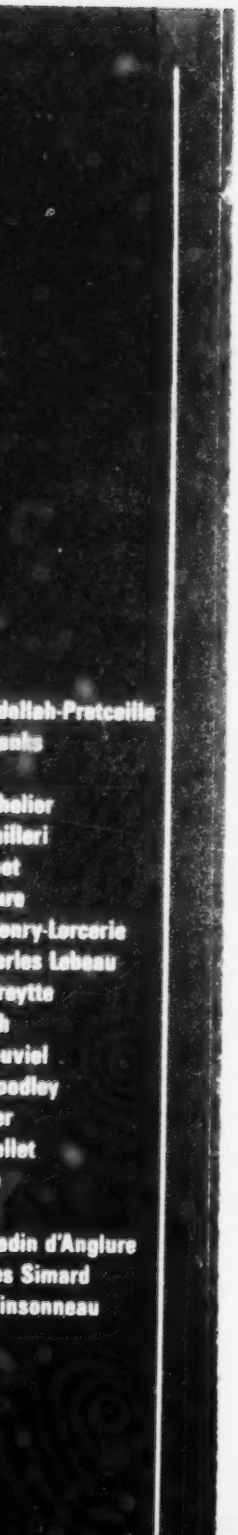
lienne. Archives. (Vingt documents
suels du Québec.)

e Haldimand, Québec, G1R 4N4

e des bibliothèques, 1685, rue Fleury

nuniquer avec IST-Informathèque Inc.

Numéro à composer
383-1611
1-800-361-4777


dallah-Pretceille
enks
helier
illeri
et
re
onry-Lorcerie
rles Lebeau
reytte
h
uviel
oodley
r
llet
adin d'Anglure
s Simard
insonneau